

Joana Marisa Rodrigues Pinto

**O Projeto “Tempo para Aprender”: criação de um
dispositivo de monitorização e avaliação.**

Relatório apresentado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre
em Ciências da Educação, realizado sob orientação do Professor
Doutor Tiago Neves

RESUMO

Este relatório resulta de um Mestrado em Ciências da Educação, Via Profissionalizante e relata o estágio desenvolvido numa Escola EB 2,3 do concelho do Porto. Partindo do interesse pelos contextos escolar e educativo, desenvolvi um dispositivo de monitorização e avaliação a ser integrado no Projeto “Tempo Para Aprender”. Este dispositivo constrói-se a partir da observação participante do contexto e do Projeto no período compreendido entre Outubro de 2011 e Maio de 2012. Para além do desenvolvimento deste dispositivo, e durante o decorrer do estágio, fui membro integrante do próprio Projeto, participando ativamente nas sessões do mesmo, o que me permitiu ter uma visão interna e não somente externa.

Neste trabalho problematizam-se alguns conceitos: aprendizagem, tutoria, insucesso, abandono, avaliação e monitorização, bem como se procura dar a conhecer o processo de estágio nas suas várias fases e valências. O estágio realizado possibilitou uma reflexão sobre o que é ser profissional em Ciências da Educação e perceber quais os contributos para os domínios da investigação e intervenção em Educação, designadamente a análise crítica de dispositivos, contextos e projetos sócio-educativos, conceção e a gestão e avaliação de projetos e processos de intervenção.

Partindo da etnografia, método eleito para o desenvolvimento deste relatório, procurei transmitir um relato pormenorizado da realidade observada e vivida durante o período já apontado. Um contar de histórias e estórias narradas e vividas pelos sujeitos intervenientes nesta minha viagem pelo contexto escolar. A observação do Projeto “Tempo Para Aprender” permitiu concluir que os objetivos do projeto estão a ser cumpridos. A proposta de dispositivo pretende ser um contributo, uma mais-valia para a escola do domínio das Ciências da Educação.

Palavras-chave: aprendizagem, tutoria, insucesso, abandono, avaliação e monitorização.

ABSTRACT

This report results from a Master in 'Ciências da Educação, Via Profissionalizante' and describes the stage developed in an 'EB 2,3' School in the Oporto district.

Based on my interest in educational contexts, I developed a monitoring and evaluation device to be integrated on the Project "Tempo Para Aprender". This device is built from the participant observation of the project between October 2011 and May 2012. Apart from the development of this device, and throughout the placement, I was an integral member of the project itself, participating actively on its sessions, which allowed me to have an internal view of it.

Some concepts are problematized on this work: learning, mentoring, failure, abandonment, evaluation and monitoring. Also, I attempt to present the placement's process on its several phases and characteristics. The placement has made possible a reflection on how it is to be a professional in this reality, and to acknowledge what are its contributions towards research and intervention in Education, and these are, namely the critical analysis of devices, contexts and socio-educational projects, designing, managing and evaluating projects and intervention processes.

Starting from ethnography, the chosen method for this report's development, I tried to produce a detailed report of the observed and experienced reality throughout the period already mentioned. Stories and episodes were told and lived by the subjects involved in this journey through the school context. The observation of the "Tempo Para Aprender" project enabled me to state that the project's aims are being achieved, according to presented data. The proposed device pretends to be a contribution, an asset to the school and to the domain of Educational Sciences.

Keywords: learning, mentoring, failure, abandonment, evaluation and monitoring.

RÉSUMÉ

Ce rapport est le résultat d'une maîtrise en sciences de l'éducation, formation professionnelle et de la Vie professionnelle en l'école EB 2,3 dans la municipalité de Porto. Sur la base de l'intérêt pour l'école et les contextes éducatifs, le développement d'un dispositif de suivi et d'évaluation à intégrer dans le projet "Tempo Para Aprender". Cet appareil est construit à partir de l'observation participante et le contexte du projet dans la période entre Octobre 2011 et mai 2012. Outre le développement de ce dispositif, et au cours du stage, j'étais un membre à part entière du projet lui-même, en participant activement aux sessions de la même, ce qui m'a permis de mieux comprendre non seulement externe et interne.

Problématiser ce travail quelques concepts: l'apprentissage, le mentorat, l'échec, d'abandon, d'évaluation et de suivi, ainsi que chercher à informer le stade de traitement dans ses différentes phases et valences. Le stage a permis une réflexion sur ce qui est d'être professionnel en sciences de l'éducation et de comprendre ce que les contributions dans les domaines de l'analyse de recherche et d'intervention en matière d'éducation, et critique de ces dispositifs, les contextes socio-éducatifs et des projets, la conception, la gestion et l'évaluation des projets et des processus d'intervention, entre autres.

A partir de l'ethnographie, la méthode choisie pour l'élaboration de ce rapport, a essayé de transmettre un compte rendu détaillé de la réalité observée et vécue au cours de la période mentionnée précédemment. Un conte et des histoires racontées et vécues par les sujets impliqués dans ce voyage à travers de contexte scolaire. L'observation du Projet « Tempo Para Aprender » a conclu que les objectifs du projet sont atteints par les données. Le dispositif proposé est conçu comme une contribution, un atout pour le domaine scolaire des sciences de l'éducation.

Mots-clés: apprentissage, le mentorat, l'échec, d'abandon, d'évaluation et de suivi.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor Tiago Neves, meu orientador, por toda a disponibilidade e apoio dados durante o meu percurso. A todas as palavras de motivação que me permitiram chegar até aqui. O meu muito obrigado.

À Escola da Freguesia de Paranhos pela oportunidade que me deu para a realização do estágio. Um agradecimento especial à Dra. Cristina e à Carla que me acompanharam e acreditaram em mim, mesmo quando eu não fui capaz de o fazer.

Aos alunos que foram a minha constante alegria durante os meses de estágio.

Aos meus pais por todo o afeto e encorajamento e, principalmente, por toda a atenção dedicada. A vocês, um grande obrigado.

A toda a minha família agradeço por estarem sempre do meu lado em todos os momentos.

Agradeço, também, aos meus avós que, apesar de já não estarem entre nós, foram a minha fonte de motivação e inspiração.

Ao meu futuro marido, Tiago, por toda a ajuda, amor e amizade e, por tantas vezes, me dar a mão e me fazer acreditar que era capaz.

Um grande obrigado à minha amiga Catarina, por todos os momentos de incentivo e pela sua disponibilidade incondicional.

Agradeço também aos meus amigos Vânia, Margarida, Inês, Rita, Sofia, Andreia e André pelas pessoas fabulosas que são e por acreditarem em mim.

À Gabriela pela sua serenidade e amizade.

A todos, um sentido obrigado!

ABREVIATURAS

CE – Ciências da Educação

TEIP – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

ÍNDICE

RESUMO.....	2
ABSTRACT.....	3
RÉSUMÉ.....	4
AGRADECIMENTOS.....	5
ABREVIATURAS.....	6
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DE INTERVENÇÃO	11
1.1.Caracterização do Local e Contexto de Intervenção.....	12
1.2.Projetos desenvolvidos pela e na Escola	14
1.3.O Projeto “Tempo Para Aprender”	18
CAPÍTULO II - QUADRO TEÓRICO-CONCETUAL	20
2.1.Aprendizagem e Tutoria	21
2.2.Insucesso e abandono escolar.....	24
2.2.1. Relação escola – família. Qual relação?.....	29
2.3.Avaliação e Monitorização.....	31
CAPÍTULO III – OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
3.1. Entrada no Terreno	38
3.2. Etnografia.....	39
3.2.1 Investigação e Intervenção	42
3.2.1.1.Mediação de Conflitos.....	44
CAPÍTULO IV – O PROJETO “TEMPO PARA APRENDER” EM ATIVIDADE..	46
CAPÍTULO V – CRIAÇÃO DO DISPOSITIVO DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO	53
CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Classificações de Língua Portuguesa nos anos letivos 2010-2011 e 2011-2012	54
Tabela 2 – Classificações de Língua Portuguesa no ano letivo 2011-2012.....	57
Tabela 3 – Resultados Finais de Língua Portuguesa	58

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I – Solicitação do estágio	
----------------------------------	--

INTRODUÇÃO

O relatório aqui apresentado pretende dar conta do estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, via profissionalizante, no domínio de Educação e Exclusão. O estágio decorreu no período compreendido entre Outubro de 2011 e Maio de 2012, num Agrupamento de Escolas do Porto. A via profissionalizante tem como objetivos “gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas”.¹

Optei por esta via pelo facto de poder adquirir novas experiências, conhecimentos e competências aprofundadas no que concerne à prática das Ciências da Educação. O presente trabalho surge assim pelo meu interesse pessoal pelo contexto escolar, onde posso interligar a minha Licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos, com o que são os meandros da intervenção com crianças e jovens.

Neste sentido, a opção pelo contexto justifica-se pelo desafio em querer compreender e refletir sobre os projetos educativos que tentam integrar os alunos tendo em conta a aprendizagem, o abandono, o insucesso escolar e a lógica da tutoria. O desafio foi também o de tentar perceber e dar visibilidade à escola, como meio de formação, contrariando por assim dizer, as representações que muitas vezes lhe são associadas, de (des) preocupação para com os alunos envolventes no espaço escolar.

Deste modo, este trabalho está estruturado em cinco partes, onde o primeiro capítulo faz uma contextualização do local de intervenção, o mesmo será dizer uma caracterização do local e do contexto de intervenção, os projetos desenvolvidos pela escola e a apresentação do Projeto “Tempo Para Aprender”. No capítulo seguinte pretendi abordar à luz dos referenciais teóricos alguns dos conceitos que me pareceram pertinentes para o desenvolvimento deste relatório. O terceiro capítulo centra-se nas opções e procedimentos metodológicos tomados no terreno, dando conta da entrada no mesmo e do método eleito para este trabalho: o método etnográfico. No quarto capítulo faço referência ao Projeto “Tempo Para Aprender” em atividade, interligando os pressupostos do projeto

¹ www.fpce.up.pt

com a minha observação. No quinto capítulo falo do desenvolvimento do projeto de estágio, ou seja, a criação do dispositivo de monitorização e de avaliação. Por fim, as considerações finais pretendem ser uma reflexão sobre o processo vivido durante os meses de estágio, percebendo se os objetivos da via profissionalizante foram cumpridos; bem como um comentário sobre o dispositivo desenvolvido e qual a utilidade que este poderá ter no contexto em estudo.

CAPÍTULO I- CONTEXTUALIZAÇÃO DO LOCAL DE INTERVENÇÃO

1.1.Caracterização do Local e Contexto de Intervenção

Apoiando-me no Projeto TEIP apresentado pela escola para o biénio 2009/2011 tomarei em conta certos aspetos que me parecem pertinentes neste capítulo.

O Agrupamento de Escolas eleito para o estágio situa-se no concelho do Porto, na freguesia de Paranhos, a mais extensa e povoada da cidade. Esta freguesia caracteriza-se por profundas disparidades, seja ao nível da sua organização urbanística seja ao nível da sua população. Espalhados por vários espaços urbanísticos de qualidade (reservados a uma classe média e média alta), de um pólo universitário denso e diversificado, podemos encontrar os bairros sociais e as habitações degradadas, onde o tempo inseriu as suas marcas e alastram manchas de pobreza e grande carência. O Agrupamento é preterido pelos grupos sociais mais favorecidos e acolhe a heterogeneidade dos alunos mais modestos. São, na sua maioria, provenientes dos lugares onde não moram a abundância e o conforto. São moradores dos sete bairros circundantes ou das velhas casas que sobreviveram à destruição dos campos e das hortas. O Agrupamento confronta-se com a diversidade das famílias e das culturas de bairro – geograficamente próximos, onde se encontram situações de pobreza, emprego precário e/ou mal remunerado ou mesmo desemprego; fragilidade de competências de vida, em grande parte dos casos sustentada pelos abonos do rendimento social de inserção; baixa literacia; comportamento de desistência e interiorização de marginalidade. Tal perspectiva traduz-se nos comportamentos de desinteresse de uns e outros – pais, encarregados de educação e educandos.

Esta população é uma população fragilizada do ponto de vista social e cultural, com baixas expectativas face à importância da escolarização, com baixos níveis de escolaridade e de literacia. A maioria das pessoas, por razões de desemprego, situações de precariedade, prolongamento de subsídio-dependência, defronta-se com dificuldade em dar resposta às necessidades básicas. Esta dificuldade tem consequências graves nos percursos escolares dos alunos, quer pela dimensão material (vários casos de fome identificados), quer pela dimensão sócio-cultural.

O Agrupamento é constituído por quatro escolas de 1º ciclo, sendo que duas delas têm jardim-de-infância, e uma escola EB2/3.

É pertinente referir que o Agrupamento de Escolas em questão está ao abrigo da Política TEIP, o que muito influencia a forma de atuação da escola e dos projetos por esta desenvolvidos, como darei conta mais adiante.

A escola EB2/3 debate-se com algumas dificuldades na gestão de diversidade cultural. No que concerne à integração de alunos com outras culturas, provenientes de outros países, maioritariamente do Leste Europeu, Brasil, vários países africanos (nem todos de expressão Portuguesa), alguns Chineses, uns poucos de etnia cigana, a questão é pacífica na convivência inter pares. Já a nível pedagógico se verificam graves perturbações, pela dificuldade de comunicação – sobretudo com a comunidade Chinesa. Não por acaso, é entre estes alunos que se verificam os casos de abandono mais frequentes.

Também nesta escola são baixos os níveis de escolaridade dos pais e encarregados de educação dos alunos. Contudo, verifica-se uma pequena percentagem de analfabetismo (2%) e cerca de 70% dos pais têm menos que o ensino secundário, sendo que 41% tem menos que o 3º ciclo. Licenciados são cerca de 4% e pós graduações só muito residualmente.

Verifica-se assim que não só são baixos os níveis de literacia como para a grande maioria dos pais a cultura escolar é algo distante no tempo (há muito que terão deixado a escola) e distante das suas representações e expectativas (a escola não está presente nas suas preocupações e só muito dificilmente a encararão como algo que lhes dê garantias de um futuro melhor para os seus filhos). Assim, a escola defronta-se com pais e encarregados de educação para quem a escola é uma obrigação e que dificilmente tenderão a criar laços de cumplicidade e colaboração com os professores face aos comportamentos dos seus filhos/educandos.

Os índices de acesso ao apoio de ação social escolar (ASE), também elevados (55%), mostram como há uma grande dependência de apoios sociais para o cumprimento da escolaridade. Por outro lado, afirma a Escola no mesmo Projeto TEIP já referido, que os baixos índices de empregabilidade, mascarados por situações de precariedade e trabalho desqualificado, mais agudizam as situações de dificuldade do contexto educativo. Se cruzarmos isto com o elevado

índice de desemprego e de reformados compreende-se que estes casos se inscrevem facilmente numa cultura de subsídio-dependência, o que agrava ainda mais uma relação de responsabilização e exigência face à escola.

1.2.Projetos desenvolvidos pela e na Escola

O Agrupamento de Escolas é bastante ativo no que diz respeito a projetos e atividades desenvolvidas. Assim pintarei o quadro das diferentes atividades presentes neste agrupamento com base nos documentos fornecidos pela Escola, apresentando sucinta e resumidamente cada uma delas. Ligado ao Projeto TEIP estão as atividades: Aprender na Globalidade, Plano de Tutoria, Desporto Escolar, Clube de Jardinagem, Projeto Saúde, Curso de Competências Básicas, Bolsa de Professores, Encaminhamento e Aproximação Para a Vida Ativa, Gabinete de Apoio ao Aluno/Mediação Familiar, Mediação de Conflitos e Projecto Semear. Te.

Aprender na Globalidade pauta-se pela criação de uma sala de apoio destinada a alunos com problemas de aprendizagem resultantes de dificuldades na organização psicológica/motora/cognitiva que estão na base do sucesso escolar. Os objetivos desta atividade são: despertar o desejo para aprender elevando o rendimento escolar, aumentar a capacidade de assimilação de novos conteúdos, contribuir para a diminuição de comportamentos de agressividade e de incumprimento de regras, facilitar a integração do aluno na escola e potencializar a participação em atividades grupais. O Plano Tutorial passa pela construção de um tempo e espaço de acompanhamento ao aluno, através da implementação e desenvolvimento de um dispositivo de acompanhamento de alunos em dificuldades. Tem como objetivos controlar a indisciplina, o absentismo e o insucesso; acompanhar os alunos nas suas tarefas escolares, dando-lhes autonomia e tornando-os responsáveis no processo de aprendizagem. O Desporto Escolar abarca diferentes atividades, ou seja, atividades internas através de campeonatos de alunos inter – turmas, atividades externas em campeonatos inter – escolas e atividades que envolvem a comunidade através da apresentação de torneios e jogos onde os alunos se apresentam publicamente à comunidade. Estas atividades visam promover hábitos saudáveis, possibilitar o

trabalho cooperativo, viabilizar a interiorização de regras e fazer emergir a necessidade da disciplina como condições de funcionalidade, e ainda, incentivar a convivialidade, motivando para a frequência da Escola. O Clube de Jardinagem pretende dinamizar atividades ocupacionais que promovam a integração comunitária e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais; desenvolver aprendizagens práticas que mobilizem competências de vida; enriquecer os espaços exteriores da escola, construindo um espírito de pertença dos espaços escolares, aliado à preservação do espaço escolar. O Projecto Saúde envolve duas dimensões (alunos e encarregados de educação) onde os vetores principais são o desenvolvimento de atitudes de promoção de saúde, responsabilidade na preservação da saúde em geral, contrariando hábitos de consumo precoce de álcool, tabaco e outras substâncias. No geral, assinalar situações de risco e promover atitudes de correcção. O Curso de Competências Básicas destina-se aos adultos, através de cursos de alfabetização onde se pretende alargar o âmbito da escola como instituição de desenvolvimento pessoal e desenvolvimento local. A Bolsa de Professores funciona através do Projeto “Tempo Para Aprender”, que está descrito mais adiante. Encaminhamento e Aproximação para a Vida Ativa têm como ação principal a orientação escolar e profissional pautada pela transição da Escola para a vida ativa ou reformulação do Plano de Estudos. Esta atividade pretende promover a exploração para o auto conhecimento do jovem das competências adquiridas ao longo do seu percurso de vida (académicas, pessoais, vocacionais) e promoção do conhecimento da realidade profissional. O Gabinete de Apoio do Aluno/Mediação Familiar partiu da criação de um gabinete de atendimento personalizado, durante o tempo letivo que procura dar resposta aos problemas apresentados pelos alunos e às situações emergentes de carácter disciplinar através da integração dos alunos na comunidade escolar, contribuir para a prevenção, acompanhamento e resolução de problemas; procurar melhorar o quotidiano dos alunos, oferecendo um espaço de atendimento técnico personalizado. A Medição de Conflitos está integrada no Gabinete de Apoio do Aluno e partiu de uma ação de formação promovida por uma criminologista da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, no âmbito da sua tese de Mestrado. Partindo das ações promovidas pela estudante de Mestrado, a Escola oferece aos seus alunos a mediação de conflitos realizada

entre pares com vista à promoção da cidadania e do melhor relacionamento entre pares. Por último, o Projecto Semear. Te além de estar relacionado com o Projeto TEIP, está também ao abrigo da Fundação EDP. Consiste numa bolsa de psicólogos clínicos de diferentes especialidades com habilitações e experiência em consulta com crianças e jovens. A cada psicólogo clínico é atribuído um caso de uma criança ou jovem, que beneficia de consultas gratuitas em contexto clínico. Este encaminhamento tem em conta a área de especialização do psicólogo para ir ao encontro das necessidades do aluno beneficiário e à proximidade geográfica entre a residência e o consultório, de forma a facilitar o acesso ao serviço e, consequente contribuição para a eficácia da intervenção.

Ligado ao Programa Escolhas está o Projeto Saber Viver desenvolvido na Escola, que integra diversas atividades. É um projeto de intervenção Social e Comunitária, promovido pela Junta de Freguesia de Paranhos e tem como objetivo a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos vulneráveis. A intervenção do projeto estrutura-se em 5 áreas estratégicas: Inclusão Escolar e Educação não Formal; Formação Profissional e Empregabilidade; Dinamização Comunitária e Cidadania; Inclusão Digital; Empreendedorismo e Capacitação. As atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto são: Clube de Voluntariado, Rádio Escola, Atividades Desportivas, TIC, Atelier de Expressões, Atividades Desportivas e lúdicas durante pausas letivas, Formação Parental, Clube Roldana, Junior Achievement Portugal, Uma Escolha de Futuro e Design For Change Portugal – High Play Associação.

O Clube de Voluntariado funciona através da criação de grupos de alunos voluntários (2º e 3º ciclo) que desenvolvem atividades junto das crianças dos jardins-de-infância do Agrupamento e dos idosos da comunidade local. Este Clube pretende promover laços de entreajuda entre a escola e a comunidade, inculcando nos alunos intervenientes valores de solidariedade e justiça social, bem como, desenvolver comportamentos cívicos e espírito de cidadania. A Rádio Escola é também uma atividade dinamizada pelos alunos que se inscrevem, passando música e dando informações sobre as atividades nos intervalos. Capacitar os alunos, dando-lhes autonomia é um dos objetivos desta atividade, interagindo com a melhoria das competências linguísticas. As Atividades Desportivas direcionam-se para os alunos com problemas comportamentais, de

assiduidade e motivação para a escola. As inscrições são livres, contudo tentam integrar os alunos onde estão questões são prementes. TIC apenas está a ser desenvolvida nas EB1 dando formação às crianças das competências básicas em informática, rentabilizando os recursos educativos existentes e motivando para a atividade escolar. O Atelier de Expressões funciona apenas no 1º ciclo e no regime de continuidade, ou seja, os alunos que passaram do 1º para o 2º ou do 2º para o 3º e adiante estão integrados num grupo em que o critério de selecção é a indisciplina. Em cada ano das diferentes EB1 são seleccionadas as turmas em que os comportamentos de indisciplina são visíveis. Partem do lúdico para incutir valores e comportamentos na lógica da cidadania. As atividades desportivas e lúdicas durante pausas letivas têm como objetivo a ocupação de crianças e jovens em períodos não letivos, nas unidades escolares do 1º ao 3º ciclo. Pretende dar resposta às maiores necessidades das famílias, através do desenvolvimento de atividades de socialização e atitudes de integração e responsabilização (saídas, desporto, piscina, visitas de estudo, atividades realizadas pelos próprios alunos). A Formação Parental funciona ao nível individual e de grupo. Sessões onde são aconselhados e onde se tratam questões de competência parental e literacia financeira. O Clube Roldana articula-se com a Fundação EDP e parte dos mesmos objetivos que o anterior, difere na medida em que apenas se destina aos encarregados de educação femininos. O Junior Achievement Portugal tem o apoio da empresa Symington, onde estão inseridas quatro atividades: Braço Direito (selecção de alunos do 9º ano para passar um dia com um profissional de uma empresa, e nesse dia, é o “braço direito” desse mesmo profissional, vendo quais as atividades desenvolvidas), Economia para o Sucesso (dirigida ao 3º ciclo, trabalha questões ligadas à exploração do mundo de trabalho e literacia financeira), Família (1º e 2º ano, exploração das profissões em articulação com a família) e Comunidade (3º e 4º ano). Uma Escolha de Futuro articula-se com a Universidade Católica Portuguesa e dirige-se a uma turma do 8º ano, onde são exploradas questões sobre o empreendedorismo na escola, fomentando-o. Por fim, o Design For Change Portugal vem no seguimento da atividade anterior. O objetivo é a criação de um projeto de empreendedorismo escolar que irá a concurso, motivando os alunos para a realização do mesmo.

Por fim, mas não menos importante, a Fundação Benfica em articulação com a Fundação EDP desenvolve na Escola o Projeto “Para Ti Se Não Faltares” que tem como objetivos gerais: melhorar a assiduidade, comportamento e resultados escolares, melhorar o sucesso escolar, através do desenvolvimento de atividades físicas, desportivas e lúdicas onde as questões das competências pessoais e sociais estão presentes. Trata-se de um projeto de intervenção socioeducativa que tem como destinatários crianças e jovens em risco ou em situação de exclusão, entre os 6 e os 16 anos.

1.3.O Projeto “Tempo Para Aprender”

Tendo em conta os aspetos focados até então é de todo pertinente falar do Projeto no qual tive uma intervenção direta e continuada. O Projeto “Tempo Para Aprender” está em vigor na escola desde o ano letivo precedente, integra a Bolsa de Professores do Projeto TEIP, e tem como objetivos gerais “melhorar o desempenho escolar dos alunos, proporcionar uma melhor integração sócio-escolar e promover a autoestima de todos os discentes, bem como promover o gosto pelo saber”², ao nível da Matemática e da Língua Portuguesa. Do ponto de vista da operacionalização, o Projeto pretende criar nos diferentes ciclos, 2º e 3º ciclo do Ensino Básico, grupos de alunos (não fixos), de frequência temporária, provenientes ou não da mesma turma de origem. Em cada grupo de trabalho deverão ser desenvolvidas atividades que permitam a melhoria das prestações num outro contexto. Estes alunos deverão ser sinalizados pelo Professor Titular da unidade curricular, e mesmo estando integrados no Projeto continuam a trabalhar os conteúdos programáticos que a sua turma de origem está a desenvolver. O interesse em frequentar as sessões prende-se com o facto de proporcionar um apoio individualizado, num grupo de trabalho mais reduzido e homogéneo aos alunos que dele fazem parte.

Quanto aos grupos de trabalho, à formação dos mesmos, cabe aos professores envolvidos no Projeto a criação de diferentes grupos de alunos agregados por características relativamente semelhantes. Assim sendo, no plano

² Projeto “Tempo Para Aprender”, no ano letivo 2010/2011

do Projeto, ao qual tive acesso, estão definidos os critérios de seleção seguintes: alunos com dificuldades de aprendizagem, que apresentam insucesso à disciplina (Língua Portuguesa ou Matemática) e que se prevê não atingirem um nível igual ou superior a três no final do período; alunos que demonstram interesse pela disciplina, mas que não conseguem atingir autonomamente objetivos propostos. É de realçar que está previsto no desenho do Projeto o procedimento a reajustes dos grupos de participantes, bem como este só é exequível com a colaboração do Coordenador do Projeto TEIP, Coordenadores de Departamento, Coordenadores de Grupo, Directores de Turma, Professores da Turma, Professores de Apoio e Encarregados de Educação dos Alunos.

Estando em constante reformulação, o Projeto é alvo de avaliação por parte dos docentes nele envolvidos. Exemplo disso é o relatório elaborado no ano precedente, em que os docentes se referem à implementação do Projeto no 2º e 3º ciclo como algo que obteve impacto positivo e benéfico no processo de ensino - aprendizagem das turmas. Assim, afirmam existir um aumento do índice de sucesso nas áreas curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Numa perspetiva quantitativa, na unidade curricular de Língua Portuguesa verifica-se uma queda no insucesso. No ano letivo 2009-2010 a taxa de insucesso à disciplina é de 24,8% e 21,6%, 5º e 6º ano, respetivamente. No ano letivo 2010-2011 a percentagem, passa para 9,7% no 5º ano e para 19,8% no 6ºano. Na disciplina de Matemática tendo em conta o biénio analisado, numa primeira fase (2009-2010) a taxa de insucesso no 5ºano era de 32,6% e no 6º ano de 31,2%; já no ano letivo posterior verifica-se uma queda no 5º ano, para 27,7%, ainda que no 6º ano haja um aumento da taxa de insucesso para 39,7%. No 3º ciclo, na unidade curricular de Língua Portuguesa verifica-se um aumento da taxa de sucesso. Assim, no ano letivo 2009-2010, as percentagens apresentadas são de 38,7% (7ºano), 13,4% (8ºano) e 16,8% (9ºano). Por sua vez, no ano letivo 2010-2011, a taxa de insucesso passa para 31,3%, 12,9% e 9,5%, no 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

Contudo mais adiante irei dar conta destas particularidades, colocando em confronto com a observação por mim realizada.

CAPÍTULO II - QUADRO TEÓRICO-CONCETUAL

2.1.Aprendizagem e Tutoria

“A reflexão em torno da escola e dos projectos de educação escolar não é, hoje, uma tarefa fácil de empreender, dada a centralidade da instituição escolar em sociedades que se caracterizam como sociedades do conhecimento”

(Cosme & Trindade, 2010:13).

Observando a realidade do estágio desenvolvido é chegado o momento de pintar o quadro teórico-concetual que sustenta este relatório. A Escola surge como um universo marcado e demarcado pela aprendizagem do aluno, em diversos domínios. Ao ato de aprender estão implícitas particularidades dos diferentes contextos educativos, como também a sociedade atual em que estamos inseridos.

“Não é possível abordar-se o ato de educar ou o ato de aprender no âmbito das escolas como atos dissociados dos compromissos políticos, culturais e formativos que justificam a sua existência como um espaço singular de socialização” (Trindade & Cosme, 2010:15).

A aprendizagem emerge como um conceito plural, uma vez que se pode falar de aprendizagens, já que o ato de “(...) aprender significa que qualquer indivíduo estabelece relações epistemológicas diferenciadas com o saber, as quais deverão ser compreendidas, no entanto, em função das relações sociais e identitárias que aquela mesma relação supõe e suscita” (Trindade, 2002:16). Deste modo, o ato de aprender é infindável e aplica-se a diversos domínios, por isso, a aprendizagem não é um ato solitário. O ato de aprender implica que os alunos se apropriem de determinado património cultural, nunca descurando o currículo previamente definido. A aprendizagem está também relacionada com o espaço físico envolvente, onde cada aluno se predispõe ou não para a mesma. “As escolas necessitam, para que os alunos aprendam, proporcionar ambientes e experiências que potenciem vivências em função das quais as aprendizagens sejam possíveis” (Trindade & Cosme, 2010:23). A sala de aula, a escola, a biblioteca são espaços onde o ato de aprender está implícito, o que não quer

dizer que o aluno não esteja em constante aprendizagem noutros espaços e contextos. Como afirma Trindade:

“Embora seja mais adequado falar-se de aprendizagens do que de aprendizagem, isso não significa que não se possa configurar um conjunto de eixos invariantes capazes de contribuir para definir a natureza desses actos e permitir, então, que se discutam as condições e as características das experiências educativas que poderão propiciar as aprendizagens” (2002:17).

Contudo, falar de aprendizagem é falar do papel do professor nesse mesmo processo designado diversas vezes de ensino - aprendizagem. “ (...) A centralidade pedagógica do professor no espaço da sala de aula e nas escolas é inquestionável, há de se ter em conta a abordagem do paradigma pedagógico da aprendizagem para a qual os professores, mais do que agir, terão de, no mínimo, não obstaculizar a aprendizagem dos seus alunos” (Trindade & Cosme, 2010:79). Numa outra perspetiva, os professores não devem ignorar as condições em que os alunos aprendem, não lhes devem negar a sua origem social e cultural em detrimento do sucesso escolar. Como afirmam Cosme e Trindade (2010), todas as aprendizagens são pessoais mas ninguém aprende sozinho e, por isso, torna-se pertinente perceber de que forma os alunos aprendem e apreendem, como é que o professor age perante o processo e como gere a sua atividade perante este público-alvo. “Mas, o aluno é também e, primeiramente, uma criança ou um adolescente, isto é, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos” (Charlot, 2000: 33). Por isso, e tendo em conta que é um ser humano, um ser social e um ser individual, necessita que o ambiente onde decorre o processo de aprendizagem seja adaptado às suas necessidades. E, “se o saber é relação, então o principal objectivo de qualquer projecto de intervenção educativa deveria consistir em estimular, apoiar e organizar o estabelecimento da relação entre os alunos e o saber” (Trindade, 2002: 15). Como nos lembra Charlot (2000) o processo de aprendizagem não é o mesmo que a apropriação do saber. A aquisição do saber faz-se em diversos momentos da vida do aluno, nas diferentes relações que estabelece e nos diversos momentos do seu dia-a-dia.

“A compreensão do processo de aprendizagem, da forma como a criança aprende, das dificuldades que a criança possa sentir; quer na adaptação ao sistema escolar, quer na adaptação ao papel de aluno, passa também pelo conhecimento dos contextos sociais e humanos em que a criança se insere” (Guerreiro, 1998: 13).

As salas de aulas devem ser entendidas como comunidades de aprendizagem em que além do esforço comum esteja implícito o processo de construção de saberes (Cosme & Trindade, 2010:12). Assim, emerge o conceito de tutoria, uma vez que estas comunidades de aprendizagem se associam a pequenos grupos de trabalho, onde a figura do professor é central no processo de ensino, já que o aluno aparece como indivíduo responsável pela sua própria aprendizagem, dado que “as estratégias de aprendizagem são procedimentos escolhidos e coordenados pelo aluno” (Perraudieu, 2009:229). Argüís *et al.* (2002) definem tutoria e ação tutorial como dois conceitos que se complementam e que designam o conjunto de atuações de orientação pessoal, académica e profissional formulado pelos professores com a colaboração dos alunos e da própria instituição. No entanto, surgem diferentes tipos de tutoria, e aqui importa referir a tutoria individual e a tutoria de grupo. Na tutoria individual, o professor deve estar a par da situação de cada aluno, para além de o ajudar no seu progresso académico, poder orientá-lo na sua vida pessoal e familiar, uma vez que estas dimensões também são condicionantes da aprendizagem dos mesmos. Neste sentido, o aluno é capaz de ter uma imagem positiva de si, construindo uma autoestima positiva (Argüís, 2002). Na tutoria de grupo, o professor, ou tutor “ajudará os alunos na orientação do currículo e na participação activa na vida da escola” (Ibidem, 19). Os alunos, em geral, sentem dificuldade em chegar até aos adultos, neste caso, chegar até ao professor, o que é mais um entrave à aprendizagem. Daí que a lógica da tutoria seja favorável ao processo de ensino – aprendizagem, uma vez que “um dos aspectos mais importantes em qualquer trabalho educativo é a relação humana que se estabelece entre o professor e seus alunos” (Ibidem, 36). A relação de proximidade com os alunos faz com que estes tenham uma visão positiva do universo escolar e adotem uma postura de sucesso perante as dificuldades académicas, mas também pessoais, uma vez que o professor também irá adotar uma postura de orientador e de alguém que é capaz de o encaminhar e guiar perante as dificuldades do dia-a-dia. O tutor deve

estar atento a cada aluno, e uma vez que cada um tem os seus ritmos de aprendizagem, deve estar preparado para educar na diversidade. Percebe-se, então, que a proximidade física entre professor – aluno desemboca numa proximidade relacional e na criação de uma relação intrínseca entre tutor e tutorando. Assim, a

“(...) existência de um clima de participação activa e de interacção não só entre os alunos, como entre estes e os professores e no qual o conhecimento é entendido como algo que é construído em processos de interacção social” (Leite & Fernandes, 2002:60).

O envolvimento dos alunos numa lógica de co-responsabilização pelo que vão aprender, irá potenciar as suas aprendizagens e o desenvolvimento do espírito crítico (Ibidem, 59). Trindade e Cosme falam também de apoio tutorial, definindo-o como:

“uma das modalidades de intervenção educativa que se enquadra no domínio das atividades que se desenvolve por meio de instrumentos de mediação em função dos quais os professores visam estimular o trabalho e as aprendizagens dos seus alunos e, simultaneamente, promover a sua autonomia nas tarefas que lhes dizem respeito” (2010:97).

Deste modo, a aprendizagem e a tutoria no contexto escolar não aparecem dissociadas de outros conceitos, também eles importantes e presentes neste contexto. Por isso, falo de seguida de insucesso e abandono escolar, colocando estes conceitos em discussão com os diferentes referenciais teóricos.

2.2. Insucesso e abandono escolar

Portugal regista a maior taxa de abandono escolar da OCDE, fonte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. De acordo com os dados referentes a 2007 presentes no relatório “Education at a Glance 2009: OCDE Indicators”, apenas 73 % dos portugueses completou o ensino

obrigatório.³ Já em 2012, no Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão, de 2012, sobre a aplicação do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020), se aponta que a União Europeia arrisca falhar o objetivo de baixar para 10% a taxa de abandono escolar precoce, até 2020. O relatório mostra que, segundo os dados de 2010, Malta tem a maior taxa de abandono escolar (36,9%), seguida de Portugal com 28,7%. O relatório destaca, ainda, que sete Estados-membros, incluindo Portugal, têm resultados abaixo dos 25%, enquanto a média europeia se situa nos 33,6%. Contudo, Portugal tem um Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar em que o objetivo “é prevenir a saída da Escola e do sistema de formação, ou dos sistemas de educação e de formação, por um jovem com menos de 25 anos, sem conclusão de estudos ou sem obtenção de qualificação de nível secundário ou equivalente” (Canavarro, 2004:9).

Os dados estatísticos apresentados deixam prever a situação de abandono escolar dos alunos portugueses, no geral. Portanto, importa precisar os meandros do abandono escolar, como é entendido à luz dos diferentes autores. Segundo Benavente *et al.* (1994) “o conceito de abandono escolar carece de definição; abandono ou desistência significa que um aluno deixa a escola sem concluir o grau de ensino...” Para Ferrão (1995) “o abandono do sistema de ensino durante o período de escolaridade obrigatório representa uma realidade inaceitável, tanto do ponto de vista individual como colectivo”. Parece-me até que este conceito além de ser visto de diversos modos pelos diferentes autores, está também relacionado com o contexto onde o mesmo se aplica ou seja, difere de país para país, até de concelho para concelho. Pois, na sua génese estão presentes causas e consequências da existência do mesmo e, como afirmam Benavente *et al.* “as suas causas são múltiplas, internas e externas à instituição escolar” (1994:27) e incluem fatores individuais, familiares, escolares e sociais (Pereira: 2011). Assim, Silva (2009) aponta fatores como: origem económica, baixos recursos, famílias desestruturadas, falta de capacidade ou desinteresse, como justificativa do abandono escolar.

³Disponível em

http://www.oecd.org/document/24/0,3746,en_2649_37455_43586328_1_1_1_37455,00.html

Nos fatores individuais, Pereira (2011) aponta para dimensões cognitivas, afetivas e emocionais que estão na origem do abandono escolar precoce. Do ponto de vista cognitivo aponta-se para sucessivas retenções, dificuldades de aprendizagem, problemas de indisciplina, entre outros. No âmbito afetivo, geralmente, são alunos que se deparam com dificuldades de integração no universo escolar e estabelecem relações deficientes com os seus pares. Por fim, no domínio emocional são elevados os casos de desmotivação e de desinteresse, que funcionam quase que como uma bola de neve, que irá culminar no abandono, ou numa primeira fase, no absentismo prolongado. Na dimensão familiar surgem alguns problemas que também podem estar na origem deste “problema” designado de abandono. São eles famílias desestruturadas, onde predominam conflitos, fator este potenciador de situações de vulnerabilidade face à escola; aparece, assim, também como fator determinante as baixas expectativas educacionais por parte da família (Pereira, 2001:29 e 30). Andolfi, citado por Madalena Alarcão (2006:40) define família como um “sistema de interação que supera e articula dentro dela os vários componentes individuais e acrescenta que a família é um sistema entre sistemas e que é essencial a exploração das relações interpessoais, e das normas que regulam a vida...”

Em último, os fatores sociais, uma vez que “o ambiente comunitário exerce uma forte influência no comportamento de qualquer criança e jovem, principalmente através do grupo de pares e das características do meio envolvente” (Pereira, 2011:32).

No geral, a falta de interesse, problemas no ambiente escolar com colegas e professores e carências económicas estão associadas como causas evidentes deste fenómeno. “Por se apresentar como um obstáculo ao processo de escolarização da população, a problemática do abandono escolar tem gerado uma crescente preocupação por parte de uma grande panóplia de atores sociais que afirmam a urgência de se intervir no sentido de combater o problema” (Pereira, 2011:27).

Por isso, Benavente *et al.* alertam para a importância da prevenção deste fenómeno que tanto assombra Portugal e “que o abandono deve ser «prevenido» e que as intervenções prioritárias se devem centrar nos potenciais casos de abandono dos já «excluídos» mas que ainda se mantêm no «interior» do sistema” (1994:27). Desta forma, o acompanhamento destas crianças/jovens deve ser feito

tendo em conta as suas necessidades e o seu contexto familiar, habitacional, relacional e escolar, de forma a dar resposta às suas lacunas motivacionais. Ou seja, potenciar diferentes aspirações ao nível educativo, partindo dos seus hábitos, costumes e sonhos, fornecendo os recursos necessários para estes poderem acreditar nas suas capacidades e competências.

Muito próxima da temática do abandono está a do absentismo. O absentismo é uma espécie de indicador do abandono, já que, na sua maioria, os alunos que abandonam precocemente o sistema de ensino também são alunos absentistas. Começam por faltar à escola quotidianamente, até chegar ao dia que já não se sentem parte integrante daquele mundo e desejam sair, abandonar. “Os/as jovens vão perdendo ligação à escola, sentindo que, muitas vezes, a “escola” já os/as abandonou antes mesmo de eles/as abandonarem fisicamente a escola” (Silva, 2009:101).

No universo escolar, a questão do insucesso está também bem presente e patente. Muitas vezes, no dia-a-dia associamos abandono e absentismo ao insucesso, o que, na verdade, não é de todo falso, já que os alunos que sofrem o insucesso, o fracasso escolar como designa Bernard Charlot são aqueles que mais manifestam desejo de abandonar o ensino obrigatório, por diversas razões como já fui apresentando. Segundo Charlot (2000:17), “a noção de fracasso escolar remete para fenómenos designados por uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão de regras...” Contudo,

“Existem, é claro, alunos que não conseguem acompanhar o ensino que lhes é dispensado, que não adquirem os saberes que supostamente deviam adquirir, que não constroem certas competências, que não são orientados para a habilitação que desejaram, alunos que naufragam e reagem com condutas de retração, desordem, agressão” (Charlot, 2000:16).

Acima de tudo, o insucesso escolar é uma experiência que o aluno vive e que o marca na sua vida, irá ser sempre um marco no seu percurso académico e de vida.

“Não se deve esquecer, no entanto, que a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra

dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si...” (Charlot, 2000:17). Alguns investigadores associam o fracasso do aluno a causas sociais e económicas da família, mas para Charlot,

“Afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar é cometer dois erros. Por um lado, significa passar de variáveis construídas pelo pesquisador para realidades empíricas. Por outro lado, é interpretar um vínculo, também construído em termos de causa efetiva, da ação empírica. É verdade que o fracasso escolar “tem alguma coisa a ver” com a origem social, mas a origem social não produz o fracasso escolar” (Charlot, 2000: 25).

No entanto, surgem teorias associadas ao insucesso escolar na tentativa de explicar ou de atribuir diferentes origens a este fenómeno. A *teoria dos dons naturais* justifica o insucesso como sendo uma consequência natural das reduzidas capacidades intelectuais e da falta de inteligência dos alunos, considerando que aqueles que reprovam são menos dotados (Pereira, 2011). Como a própria designação indica, esta teoria assenta no pressuposto de que se uma criança revela insucesso escolar é porque a sua inteligência é menor ou porque carece de desenvolvimento cognitivo. Facilmente se compreende o quão redutora se apresenta esta teoria que associa o insucesso à falta de aptidões cognitivas, quando este não está propriamente associado a causas naturais mas de diversa ordem.

É importante entender que a criança/jovem está integrada na sociedade e como tal faz parte da mesma, daí não se poder dissociar das relações que estabelece nesta e no contexto onde vive. Não menos redutora, mas mais subtil é a teoria do *handicap sociocultural* “baseada em explicações de natureza sociológica” (Benavente, 1990:715). O insucesso escolar é justificado pela pertença social do aluno, pela maior ou menor bagagem cultural adquirida no momento de entrada no universo escolar (Ibidem:715). Ou seja, se a criança não entender a linguagem do professor irá ter uma barreira impeditiva na aquisição de conhecimentos, o que dificultará o processo de ensino – aprendizagem. Esta teoria assenta em alguns argumentos, como:

“ (...) o insucesso e o abandono estão associados, sobretudo, às crianças e jovens provenientes de famílias desfavorecidas, visto que estas se demonstravam incapazes de proporcionar aos/às seus/suas educandos/as as bases culturais e linguísticas de que necessitavam para progredirem na escola...” (Pereira, 2011:44).

Como é possível constatar, o fenómeno insucesso escolar sofre influências de várias ordens, as causas não se esgotam umas nas outras, muito pelo contrário, parece que funcionam de forma cíclica, e umas originam as outras. Ainda nesta linha torna-se pertinente relacionar os conceitos anteriormente mencionados, já que a aprendizagem influencia largamente os fenómenos do abandono e do insucesso escolar. Se um aluno tem uma aprendizagem mais lenta relativamente aos seus pares poderá potenciar desmotivação por parte do aluno, uma vez que não consegue acompanhar o currículo leccionado e aí, entra a lógica da tutoria, em que o professor ou tutor se adaptam ao aluno, o que poderá fazer com que situações de abandono precoce e insucesso escolar sejam atenuados, e até mesmo a longo prazo eliminados. Estas questões não são tão lineares quanto se apresentam mas podem ser um ponto de partida para a mudança.

2.2.1. Relação escola – família. Qual relação?

“Família é contexto natural para crescer.

Família é complexidade.

Família é teia de laços sanguíneos e, sobretudo, de laços afectivos.

Família gera amor, gera sofrimento.

A família vive-se. Conhece-se. Reconhece-se” (Relvas, 1996:9).

É no contexto familiar que a criança adquire hábitos, cresce e se forma como pessoa, é no seio familiar que estabelece grande parte das relações sociais e se forma como ser racional e reflexivo. Por isso, a família afigura-se muito importante no percurso escolar de cada criança/jovem.

“A família enquanto sistema é um todo. Mas ela é, também parte de outros sistemas, isto é, de contextos mais vastos com os quais co-evolui, tais como a comunidade ou a sociedade. Dadas as trocas que estabelece com o exterior, a família é um sistema aberto: dele recebe um conjunto de influências ao mesmo tempo que o influencia” (Alarcão, 2006:48).

A família influencia largamente o percurso escolar da criança, uma vez que as representações que esta tem da escola, repercutem-se nas expectativas e aspirações escolares das crianças/jovens. Se na maioria as representações são numa lógica de desacreditação da escola, já se consegue prever o cenário. A criança não irá simpatizar com a escola, o que num futuro próximo poderá potenciar situações de insucesso e de abandono escolar. “ (...) Atualmente, a escola recebe alunos/as provenientes de famílias bastante heterogêneas a nível social, cultural e económico, que atribuem à escola e às aprendizagens valores diferentes...” (Pereira, 2011:48). Quando o jovem já se encontra a frequentar o sistema de ensino obrigatório, sobretudo nas classes populares, a família sofre de uma despreocupação crescente com a situação académica do aluno, na maioria dos casos justificada pela baixas expectativas do passado face à escola e daquilo que foram as suas experiências. Esta desmotivação traduz-se numa despreocupação do aluno perante a escola, pois se quem é capaz de lhe reconhecer alguma coisa não o faz, ele vai sentir-se desmotivado e desinteressado. Importa, então, entender qual a relação existente entre escola – família. Se existe uma relação estreita ou se, por seu turno, esta relação é quase inexistente. Realça-se a importância da presença e frequência da família no meio escolar, enquanto fator do desenvolvimento do percurso escolar da criança/jovem. “ (...) A escola é considerada a segunda família mas é importante alertar que os pais e as famílias não se podem desresponsabilizar das suas obrigações e passar para a educação escolar todas as suas funções educativas” (Moreira, 2011:24). Na designada classe média ausculta-se uma maior preocupação por parte da família em relação à escola, uma vez que na sua maioria apresentam grandes expectativas em relação à mesma, porque também por lá passaram e desejam o melhor para os seus educandos do ponto de vista da formação pedagógica.

Por outro lado, o sucesso escolar dos alunos está intimamente ligado à relação que a família estabelece com a escola, dado que” um maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos regista invariavelmente um maior sucesso

académico destes” (Silva, 1997:78). Segundo Marques (1997) “a descontinuidade entre a escola e as famílias é, sem dúvida, o principal obstáculo ao sucesso das crianças”. Se a família não se deixa envolver pelo contexto escolar, necessariamente as crianças/jovens irão sentir mais dificuldade em envolver-se também. “Um dos objectivos mais importantes das relações escola/famílias/comunidades é aumentar o número de famílias que se envolvem na educação dos filhos” (Marques, 1997:107), promovendo melhores aprendizagens e, conseqüente sucesso educativo.

Pretende-se que haja uma relação salutar e de partilha entre a escola e a família, mas para tal seriam necessárias algumas mudanças por parte de ambas: por um lado, que a família fosse capaz de alterar a sua mentalidade quanto à valorização do meio escolar e da educação e quanto ao seu envolvimento no processo de aprendizagem; por outro, seria bom que a escola e os atores sociais nela envolvidos permitissem uma melhor e maior participação das famílias independentemente da sua origem social, económica e cultural, com o único intuito de promover o sucesso escolar das crianças/jovens (Pereira, 2011).

No momento seguinte, apesar de continuar na dinâmica escolar, abordarei uma temática não tão querida nas escolas do ponto de vista institucional. Proponho definir os conceitos de avaliação e monitorização, não tanto numa lógica escolarizada, mas aliada ao conceito de projeto, que ganhará forma em capítulos mais adiante.

2.3.Avaliação e Monitorização

“ A avaliação consiste, resumidamente, no processo sistemático de pesquisa, questionamento e reflexão através do qual as pessoas e as instituições envolvidas ou interessadas no projecto pensam criticamente sobre os objectivos planeados, aprendem com o que estão a fazer e apreciam quer a qualidade da intervenção, quer os resultados produzidos”

(Capucha, 2008:8).

Seriam necessárias páginas sem fim para falar sobre monitorização e avaliação. Estes dois conceitos encontram-se bastante próximos e afiguram-se basilares neste trabalho.

Importa referir que, neste relatório, estas duas noções se associam ao conceito de projeto, projeto de intervenção, projeto educativo, por exemplo. A monitorização permite controlar e acompanhar o processo de intervenção e auscultar eventuais desvios face ao que foi previsto no momento inicial. É um processo contínuo de acompanhamento e controlo do processo/projeto, que visa a prestação de contas, a transparência e o rigor face às atividades previstas, permitindo a adoção de correções para salvaguardar que os objetivos definidos inicialmente possam vir a ser alcançados: “ (...) a sua primeira função é servir o desenvolvimento das instituições escolares, ajudando-as na fixação de prioridades e na realização do seu projeto educativo” (GEP, 1992:17). De outro modo, uma verificação do cumprimento das atividades em prol de uma melhoria do que é definido no momento de construção de um projeto. “Os sistemas de monitorização possuem, tipicamente, dois objectivos gerias: em primeiro lugar, acompanhar a intervenção e introduzir medidas de correcção sempre que necessário; em segundo lugar, produzir informação relevante para o processo de avaliação” (Schiefer *et al.* 2006:215 e 216). Assim, é coerente definir brevemente o que se entende por projeto. Como afirmam Cortesão, Leite e Pacheco (2002) “antes de falarmos de projecto, é preciso sabermos do que estamos a falar”. São vários os termos que aparecem associados a este conceito, onde emergem conceitos como o de avaliação sumativa e formativa. No geral, na perspetiva dos autores, o conceito de projeto tem que ver com um trabalho que se elabora em conjunto, ou é ainda, um estudo em profundidade sobre um problema ou um tema, onde se deve ter presente a duração, o tempo e o alcance de determinados objetivos. O alcance destes determinados objetivos está ligado ao tema da mudança, projetos de intervenção ou educativos pretendem penetrar em determinada realidade, e depois de um prévio diagnóstico delinear objetivos e estratégias para a concretização desta mudança. “Um projecto será coerente, em princípio, se todos os problemas e ameaças encontrarem finalidades que lhes correspondam e se, por seu turno, todas essas finalidades puderem ser indexadas a um problema” (Capucha, 2008:22). Para Freitas (1997), um projeto procura responder a uma interrogação, simples curiosidade ou expressão de um

problema. Daí a avaliação ser uma etapa de elevada importância na construção de projetos, uma vez que se não há coerência entre os “problemas” diagnosticados e as finalidades, é porque os objetivos não são pertinentes. “Só vale a pena planejar as mudanças que forem possíveis, mesmo que difíceis” (Capucha, 2008:26). Segundo Menezes (2010:51):

“A elaboração de um projecto de intervenção envolve um processo de planeamento que implica, em conjunto com a comunidade, analisar o contexto e os problemas aí sentidos, aprofundar a forma como esses problemas são definidos e quais os recursos existentes para os resolver, identificar prioridades e grupos-alvo”.

Freitas (1997) expõe concretamente o que é a avaliação de projetos. Deste modo, refere os aspetos fundamentais que devem ser tidos em conta aquando do processo de avaliação: o objeto da avaliação, o design da avaliação, os instrumentos a serem utilizados, os critérios de avaliação e, por último, a comunicação dos resultados. Quando falamos de avaliação, e são diversos os momentos em que usamos este termo, não estamos cientes da conotação que este termo traz atrelado a si. Falamos de avaliar como quem emite opinião positiva ou negativa acerca de algo ou de alguma coisa. Mas avaliação é muito mais do que opinar ou emitir juízos de valor, é um ato sustentado por objetividade, ou deveria ser, uma vez que quem avalia deve ter presente o objetivo com que o faz e para que o faz. “O melhor sentido da avaliação é que seja utilizada como meio de melhorar os projectos existentes, aprimorar o conhecimento sobre sua execução e contribuir para seu planejamento futuro, tendo como pano de fundo sua contribuição aos objectivos institucionais” (Prata, 2007:11).

É importante que o sujeito avaliador esteja a par do projeto que vai avaliar, em todas as suas dimensões e valências. “A função do avaliador não é uma função fácil e é exigente em relação ao conhecimento do processo em si” (Freitas, 1997:8) Ainda neste domínio, o conceito de avaliação “sozinho” diz muito pouco, já que diversos autores falam de distintos tipos de avaliação e até, de diferentes lógicas de avaliação.

Pedro Rodrigues (1994), em análise de diferentes autores, elenca três posições relativas ao processo de avaliação, sendo elas: a posição objetivista, a

posição subjetivista e a posição dialética e crítica. Na primeira, o autor leva-nos a encarar a avaliação como técnica, onde os fenómenos são independentes da vontade dos sujeitos e das suas opiniões e, a avaliação aproxima-se de um processo de controlo externo. Na postura seguinte, concebe a avaliação como prática, em que o conhecimento é tido como subjetivo e o observador assume uma posição interna e de participação na investigação, ou situação em estudo. Por fim, na derradeira posição, a avaliação é entendida como praxis, os indivíduos estão inseridos socialmente e por isso, são objeto de influências e determinações sociais. Apesar das três lógicas de apresentarem como distintas, “a relação entre as diferentes práticas referidas e entre as diferentes dimensões dessas práticas não é apenas uma relação de implicação recíproca, de dependência, ou de interdependência, mas de equivalência e de identidade no plano paradigmático; elas são constitutivas umas das outras” (Rodrigues, 1994:105).

Terrasêca (2001) aponta para diferentes tipos de avaliação, sendo eles: o conceito de avaliação interna, avaliação externa e avaliação institucional. O primeiro encaminha-nos para a proximidade entre os intervenientes que avaliam e o objeto avaliado, este tipo de avaliação “é realizada pelos próprios intervenientes na acção/instituição em avaliação” (Terrasêca, 2001: 108). O mesmo será dizer que na avaliação interna “o processo é conduzido e realizado por membros da comunidade educativa da escola (...) com vista a identificar os seus pontos fortes e fracos e a possibilitar a elaboração de planos de melhoria” (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003:16). Ao invés, a avaliação externa é realizada, geralmente, por uma entidade exterior à instituição, como se de uma encomenda se tratasse. “É aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola, ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola” (Ibidem, 2003:16). Já a avaliação institucional é “a que se realiza tendo em conta a instituição na sua dinâmica, globalidade e complexidade” (Terrasêca, 2001:110). Estes três tipos de avaliação diferem em algumas dimensões, como são exemplo: o tipo de encomenda, a entidade avaliadora, a racionalidade dominante, os instrumentos/dispositivos, as finalidades e os efeitos. Surgem ainda, outras abordagens, como avaliação formativa, avaliação sumativa e auto-avaliação.

A avaliação formativa aproxima-se da monitorização, normalmente realizada na fase de implantação de um projeto, em que o objetivo será perceber se as atividades realizadas correspondem aos objetivos delineados e permitir

reajustes permanentes. “O monitoramento ou a avaliação formativa, realizado na fase de implementação do programa, se preocupa em analisar em que medida as atividades realizadas e os resultados obtidos correspondem ao planejado” (Prata, 2007:8). A avaliação sumativa, a mais presente nos contextos escolares, ocorre “após a conclusão do projeto ou programa” (Prata, 2007:8). Nas escolas, os alunos são avaliados por testes ou pelas designadas fichas de avaliação sumativa, onde os seus conhecimentos são postos à prova, onde devem revelar as suas aprendizagens.

“Na avaliação de escolas a distinção entre avaliação formativa e sumativa tem, tal como no domínio da avaliação das aprendizagens, um valor operacional. Enquanto esta última – a avaliação sumativa – informa acerca do sucesso de um determinado programa ou projecto quando ele já está terminado, a avaliação formativa visa melhorar o resultado enquanto o processo decorre” (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003:12).

No campo da auto-avaliação é relevante o papel dos atores intervenientes, uma vez que está nas suas mãos fazer uma retrospectiva do seu trabalho, por isso, “apostar na auto-avaliação consiste em reforçar as capacidades do sujeito para gerir ele próprio os seus projectos, os seus processos, as suas estratégias” (Perrenoud cit in Leite, Rodrigues & Fernandes, 2006:25). “Na auto – avaliação, o diálogo está mais concentrado nos actores internos e na sua contribuição para o planeamento e melhoria aos níveis da sala de aula, da escola e da comunidade” (Dias & Melão, 2009:197). A participação de todos favorece todos, uma vez que avaliar pressupõe melhorar ou alterar o que está previamente definido, com o fim último de contribuir para ajustes positivos.

“A auto – avaliação é um processo social que só pode ser conduzido se o conjunto dos actores locais assim o desejar e se, simultaneamente, a todos envolver. Este envolvimento traduz-se não só ganhos individuais, mas a própria escola a ganhar, pois está mais informada e com maior capacidade de iniciativa” (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003:33).

Contudo, a avaliação está muito ligada ao universo escolar onde a “finalidade primeira é medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e aferir o grau de reprodução desses conhecimentos “ (Leite, Rodrigues &

Fernandes, 2006:20), este tipo de avaliação apenas serve para controlar a assimilação dos conteúdos presente nos currículos, onde a preocupação com a heterogeneidade dos alunos se assemelha ausente.

“Não é pois, por acaso, que este tipo de avaliação, entendido nesta dimensão de única e de mera classificação, é hoje posto em causa, quer ao nível dos princípios normativos orientadores da avaliação, quer dos discursos académicos e das próprias representações dos diversos actores educativos, bem como da opinião pública em geral” (Ibidem, 25).

CAPÍTULO III – OPÇÕES E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1. Entrada no Terreno

O Agrupamento Vertical de Escolas da freguesia de Paranhos no Porto foi a instituição que me acolheu e abriu as portas, possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante os anos vividos no ensino superior. O objetivo seria apropriar-me de saberes e competências do âmbito profissional e aperfeiçoar os saberes intrínsecos às Ciências da Educação.

Após a escolha da instituição, dirigi-me uma primeira vez à escola, onde fui recebida pelas psicólogas, pela educadora social e pelo assistente social, que depressa me inquiriram sobre o meu interesse em realizar um estágio numa escola TEIP, quais as linhas que me orientavam e, acima de tudo, quais os meus objetivos para a realização do mesmo. Após o contato da Faculdade com a instituição, desloquei-me à escola uma segunda vez acompanhada pelo meu orientador para uma reunião com a supervisora local, uma das psicólogas já presentes na primeira reunião, com o intuito de formalizar e estabelecer objetivos prévios para a realização do estágio. Foram expostos, por parte da Faculdade, os objetivos do Mestrado via profissionalizante com vista a compreender o lugar onde me poderia inserir. Foram apresentados, brevemente, os projetos desenvolvidos na Escola e, rapidamente, se concluiu que poderia integrar o Projeto “Tempo Para Aprender”, na vertente de Língua Portuguesa, pelos motivos já explicitados no primeiro capítulo deste relatório. Contudo, foi-me proposto uma passagem, e consequente observação dos restantes projetos desenvolvidos, no sentido de ter uma visão geral e pessoal da panóplia de projetos presentes na Escola. Com a intenção, até, de poder fazer uma escolha pessoal, encontrando pedras de toque com os diferentes projetos. Assim sendo, posso afirmar que houve uma pequena negociação, onde foram apresentados (pela instituição) e demonstrados (por mim) interesses, que não entraram em momento algum em choque, pois é preciso estar consciente de que não se pode guiar apenas por interesses pessoais, mas em favor de todos os que participam neste processo de negociação. A minha escolha coincidiu com o que me havia sido proposto e, a partir desse dia, o Projeto “Tempo Para Aprender” passou a contar com mais um “elemento”.

Deste modo, decidido o terreno onde ia assentar durante alguns meses ficou estabelecido que faria o horário da professora de apoio de Língua Portuguesa, encarregue pelo 2º ciclo, acompanhando-a em todas as sessões, todos os dias em que o Projeto decorria. Comecei por observar, o que me permitiu ir construindo uma visão acerca do contexto de intervenção. Esta observação está sustentada em notas de terreno que me encaminharam para a opção pelo método etnográfico. O meu projeto de estágio não foi definido *a priori*, mas sim *a posteriori*, emergindo de diferentes e várias conversas informais com os distintos atores intervenientes no terreno, professores do Projeto, supervisora local, e num momento seguinte, com o orientador. Surge assim a intenção de criar um dispositivo de monitorização e avaliação para o Projeto “Tempo Para Aprender”, a ser implementado no ano letivo subsequente, sempre com o horizonte de serem introduzidas alterações ao mesmo.

A realização do estágio decorreu entre Outubro de 2011 e Maio de 2012, etapa por mim muito aguardada e por isso, vivida com muitas expetativas e receios. Expetativas face ao que me esperava e receios por não corresponder ao que seria expectável por parte de um futuro mestre em Ciências da Educação. No primeiro dia, 10 de Outubro de 2011, entrei na escola e

“Quando ia a caminhar para a sala de professores fui invadida por olhares estranhos e intimidatórios, como quem questiona com o olhar. Alguns alunos olhavam para mim com estranheza. Compreende-se porque as aulas já tinham começado há sensivelmente um mês e eu era uma cara estranha!” (Nota de Terreno, 10/10/2011)

3.2. Etnografia

“O etnógrafo participa nas rotinas diárias do cenário social onde está envolvido. Desenvolve relações com as pessoas do mesmo contexto social e observa tudo o que acontece. [...] O etnógrafo escreve de forma regular e sistemática sobre aquilo que observa e aprende enquanto participante na rotina diária de outras pessoas”
(Emerson, Fretz & Shaw, 1995:1).

O método etnográfico foi o método eleito no percurso de estágio, uma vez que como Neves (2004:97) afirma: o objetivo indispensável da investigação de tipo etnográfico é a descrição cultural, permitida pela observação participante de atividades desenvolvidas pelos membros de um determinado grupo durante um período de tempo relativamente longo. Dado que o estágio foi realizado durante sete meses, todos os dias da semana, justifica-se a opção pelo método.”O objectivo da etnografia é uma real – e gradual – aproximação ao terreno objecto de estudo” (Neves, 1998:179). O método está sustentado pelas notas de terreno realizadas em cada sessão do Projeto, por mim observadas e participadas. As notas de terreno são o mote para a construção de uma história do percurso de estágio que culmina na construção do dispositivo de monitorização e avaliação. Os roteiros etnográficos foram cruciais para obter informações acerca do vivido pelos atores sociais em cena, perceber as suas dinâmicas e interações. “A etnografia constitui-se desta forma como um processo de descrição e compreensão do sentido das trajectórias dos sujeitos e das comunidades” (Neves, 2004:97).

O investigador etnográfico “observa os locais, os objectos e os símbolos, observa as pessoas, as actividades, os comportamentos, as interacções verbais, as maneiras de fazer, de estar e de dizer, observa as situações, os ritmos, os acontecimentos” (Costa, 1986: 132). De certo modo, foi o que tentei fazer durante o tempo vivido no contexto de estágio, observar ao pormenor o que me chegava, até o que muitas vezes não parecia merecedor de registo. “Fazer etnografia é arriscar, muitas vezes, por entre contextos e rotinas que nada parecem trazer novo” (Silva, 2004:85). A observação permitiu criar relações, relações essas que se tornaram estreitas à medida que a minha estadia se prolongou.

“A presença do investigador no terreno introduz neste uma série de novas relações sociais. À medida que se vai prolongando, o trabalho de campo vai não só reorganizando as relações entre observador e observados como reorganizando também, em certa medida, o próprio tecido social em análise” (Costa, 1986:135).

Como referem vários autores, a etnografia caracteriza-se por se conseguir obter repostas sem fazer perguntas, uma vez que o observador participa, está integrado e interage com o tecido social, permitindo-lhe ter acesso a informações privilegiadas.

Quando se recorre à etnografia é frequente e quase óbvia a criação de laços com os atores sociais presentes no terreno. “(...) Realizar etnografia comporta o estabelecimento de um contato estreito com as pessoas estudadas. O investigador/a pretende mergulhar na vida quotidiana que lhe é alheia e poder alcançar a sua compreensão” (Jorba, 2000:16). Esse relacionamento próximo dá origem, em alguns momentos, à presença de “informantes privilegiados”. Informantes esses que através de conversas informais, dotam o observador de informações preciosas acerca do que observam e dos que observam. A minha experiência deixa-me relatar algumas situações em que os “informantes privilegiados” me deram informações relevantes acerca de um ou de outro aluno. Foram várias as situações em que diferentes professores me deram dicas acerca de alunos, expondo alguns fatores que levavam determinado jovem a ter aquele comportamento. No recreio, os diretores de turma justificavam determinada atitude ou preocupavam-se em relatar o contexto em que a criança/jovem vivia esclarecendo assim algumas coisas que pareciam não ter justificação. Uma das psicólogas, várias vezes colocou-me a par de situações menos agradáveis vividas por aquelas crianças/jovens que me permitiram ter uma abordagem diferente com estes, não lhes mostrando, claro, que sabia, mas mostrando mais flexibilidade com estes. A professora que eu acompanhei durante o ano, acabou por ser a minha maior “informante”, dado que tinha uma grande preocupação em me explicar/esclarecer algumas situações que à partida pareciam menos objetivas. Objetivas no sentido de se apresentarem menos claras, já que o método etnográfico por si só se encontra no domínio subjetivo.

Sendo a Escola um espaço onde pairam as subjetividades e em que o observador se deve adaptar à dinâmica da mesma, “implica que o etnógrafo se adeque não só à temática do estudo, mas também ao contexto no qual o estudo se realiza e aos sujeitos com os quais terá de interagir” (Neves, 2008:48). No universo escolar observado foram vários os momentos em que a insegurança esteve presente. Por um lado porque tentei recolher os discursos de forma fidedigna e natural e por outro, porque os tentava interpretar e não queria nem o

devia fazer. Devia registrar o real observado e não as minhas interpretações acerca dessa realidade. Contudo, como afirmam Emerson, Fretz & Shaw (1995:5): “não há uma maneira correta e natural de escrever sobre o que se observa”, uma vez que as descrições envolvem questões de percepção e interpretação, diferentes descrições de uma mesma situação” (Ibidem:9). Bogdan & Biklen (1994:152-163) numa mesma lógica afirmam acerca da parte descritiva das notas de terreno que se deve ser e estar “consciente de que qualquer descrição até um certo grau representa escolhas e juízos – decisões acerca do que anotar, sobre a utilização exacta das palavras”.

A etnografia “é uma experiência solitária na companhia de outros seres humanos” (Jorba, 2000:17).

3.2.1 Investigação e Intervenção

Como refere Pedro Rodrigues (1994:98): “o observador tem que assumir uma posição interna de participação na investigação e na situação em estudo e que recorrer à introspecção e à redução fenomenológica para compreender essa situação”. Começo por deixar patente que o meu estágio é marcado por dois momentos distintos que acabam por se complementar: um momento de aproximação e conhecimento do terreno, ou seja, do Projeto e um outro momento de intervenção com os alunos do Projeto. Numa fase inicial preocupei-me em perceber a lógica do Projeto, de modo a ficar mais integrada e inteirada da sua operacionalização, com o objetivo de ter um conhecimento prévio acerca do que iria observar. Recorri, então, a documentos fornecidos pela instituição, dando início à minha demanda acerca do que era o Projeto “Tempo Para Aprender”. Além de recorrer aos documentos, a outra técnica usada inicialmente foi a observação, uma observação descomprometida, que como já referi passou pela observação direta dos diferentes projetos presentes na escola. “O investigador tem de observar a organização para escolher quais os locais, grupos ou programas que proporcionam agrupamentos realizáveis” (Bogdan & Biklen, 1994:91).

Se num primeiro momento me limitei à observação direta condicionada pela ausência de confiança e de aceitação por parte dos atores sociais, num

momento seguinte, após a assimilação dos procedimentos do Projeto, comecei a intervir com as crianças/jovens que participavam nas sessões. Desse modo, passei para o registo da observação participante, já que me senti comprometida com a situação observada, “influenciando e sendo influenciada pelo contexto ou sujeitos observados” (Pereira, 2011:60).

“A observação participante de tipo etnológico é, logicamente, a que melhor responde, de modo global, às preocupações habituais dos investigadores em ciências sociais. Consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva” (Quivy, 2008:197).

Segundo Quivy (2008), à observação participante está inerente um rigor e uma precisão no registo das observações, onde assenta a validade desta técnica de recolha de informação. Este rigor traduz-se na elaboração de notas de terreno onde são relatadas as vivências, experiências e atividades vividas no estágio. “O resultado bem sucedido de um estudo de observação participante em particular baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan & Biklen, 1994:150). Para Burgess (1997:86) a vantagem em ser observador participante reside na oportunidade de estar disponível para recolher dados ricos e pormenorizados, baseados na observação de contextos naturais. Na perspetiva de Sofia Marques da Silva (2004:52), as notas de terreno revelam-se formas de descoberta e até mesmo próprias descobertas, que alterando-se muitas vezes no conteúdo e na forma são capazes de revelar a maior familiaridade e as autorizações constitutivas do percurso.

Torna-se, então, pertinente aferir de que modo a investigação é capaz de informar a intervenção. O mesmo será dizer de que modo a investigação e observação são ferramentas imprescindíveis à intervenção e participação. Através da observação pude ter acesso a determinados discursos e ações que não teria se optasse por outro tipo de técnica de recolha de dados, uma vez que ao realizar entrevistas diretas, por exemplo, caíria numa espécie de controlo e avaliação, coisa que as crianças/ jovens observados não gostariam e mostrariam resistência (Neves, 2008:124). Poder observar e registar a realidade nem sempre é fácil, pois muitas vezes surge a vontade de falar e intervir, mas para isso é preciso o etnógrafo vestir a sua capa de proteção e tentar deixar de lado os seus valores

culturais e crenças, de modo a não manchar os dados recolhidos. Para intervir foi necessário ter um conhecimento aprofundado sobre a realidade observada, de modo a poder participar com as crianças/jovens no Projeto sem reservas. A minha contínua observação fez com que estas crianças/jovens também me conhecessem o que permitiu uma aproximação mais fácil.

3.2.1.1. Mediação de Conflitos

Nem sempre é fácil falar em mediação e o que este conceito significa. Assim parece prudente falar antes de mais numa indefinição do conceito de mediação, uma vez que este parece ser um terreno movediço, devido sobretudo ao difícil estabelecimento da noção, mas também a apropriações incorretas do mesmo. Contudo, e num primeiro momento, a mediação aparece como “um procedimento de resolução de conflitos que consiste na intervenção de uma terceira parte, alheia e imparcial em relação ao conflito, aceite pelos litigantes e sem poder de decisão sobre eles” (Jares, 2002:153). Então entende-se a mediação como algo capaz de facilitar a comunicação entre partes, tendo como finalidade o acordo entre as mesmas. O conceito que aqui se tenta definir varia conforme o contexto onde é aplicado, bem como está sujeito ao papel do mediador: “...o mediador alguém que é, fundamentalmente, um facilitador do diálogo e da negociação entre as partes.” (Jares, 2002:154)

Neste sentido e, especificamente neste momento, seria pertinente esclarecer o que se entende por mediação de conflitos. O porquê de se interligarem os dois conceitos: mediação e conflito. “Como todo e qualquer processo social, o conflito pode ser definido de diferentes pontos de vista” (Jares, 2002:42). Geralmente aparece como uma desarmonia entre grupos ou pares e daí a importância da introdução da mediação; esta última é pertinente na resolução dessas dissonâncias, ainda assim convém lembrar que nem sempre é possível a resolução. Deste modo, quando o contexto social é bem conhecido permite um maior acesso às causas que estão na origem do conflito. Fala-se, então, do carácter voluntário da mediação, que se liga de imediato ao papel do mediador. O mediador é uma terceira parte que se apresenta como um indivíduo neutro e deve auxiliar os envolvidos no conflito através da descoberta de (novas ou outras) soluções para a relação conflituosa em causa. Portanto, temos a

mediação social enquanto modalidade de deliberação de conflitos entre as várias partes, através de um novo elemento: a pessoa do mediador.

Após uma breve explanação acerca do que é a mediação de conflitos, pretendo dar conta da minha participação, no âmbito do estágio, na fase embrionária de implementação da mediação de conflitos no contexto escolar. Como já foi referido no primeiro capítulo, esta ação surge integrada no Gabinete de Apoio ao Aluno. Observei as ações de formação proporcionadas pela estudante de Mestrado da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, onde tive oportunidade de reter conhecimentos acerca da legislação inerente à mediação e pude adquirir competências de um domínio distinto das Ciências da Educação. A observação e participação nas ações foi sugerida pela supervisora local tendo em conta os objetivos do estágio, onde uma das valências do profissional em Ciências da Educação é a mediação socioeducativa. As ações pretendiam dotar os profissionais de conhecimentos acerca do que é a mediação e acima de tudo quais os objetivos e potencialidades desta no contexto escolar em questão.

CAPÍTULO IV – O PROJETO “TEMPO PARA APRENDER” EM ATIVIDADE

O Projeto “Tempo Para Aprender” descrito no primeiro capítulo merece ser olhado do ponto de vista crítico e reflexivo. Tendo em conta a minha observação posso afirmar que as diretrizes do Projeto não estão a ser cumpridas na íntegra, o que não quer dizer que seja, necessariamente, um aspeto negativo, até porque um projeto educativo deve estar sujeito a alterações e reformulações, daí a pertinência da avaliação como falarei mais adiante.

Este olhar reflexivo está sustentado pelas notas de terreno auxiliares da observação. A observação permitiu-me olhar para o Projeto de um modo diferenciado e intervir nele também de um modo diferente, tendo em conta o que são os objetivos do mestrado em Ciências da Educação. Assim, e num primeiro momento as notas de terreno são meramente descritivas, descrevendo as posturas dos alunos na sala de aula, as suas interações verbais e ações entre pares. Como afirma Neves (2008:120): “na etnografia, os procedimentos de recolha de informação são fundamentalmente de tipo descritivo e, pelo menos numa fase inicial e enquanto o objecto da investigação não tiver sido definido com maior precisão, devem estar abertos a todos os aspectos da unidade de estudo”.

O M durante a aula mostrou-se inquieto, porque em diversos momentos baloiçava com a cadeira, estava encostado à parede e constantemente a ter conversas paralelas com os colegas. (Nota de Terreno, 10/10/2011)

A aluna S estava a escrever “mãe” no braço e a raspar com uma tesoura, o que fez com que se ferisse, ainda que ao de leve. Foi chamada à atenção e palavras da mesma: “quero mostrar à minha mãe que gosto muito dela”. (Nota de Terreno, 11/10/2011)

São apenas dois exemplos onde pude constatar que a interação entre professor – aluno é positiva, uma vez que a professora de apoio em ambas as situações tentou corrigir a atitude dos alunos, mostrando-lhes o porquê de os chamar à atenção, tentando não os punir, agindo de modo restaurativo. No caso da aluna que feriu o braço a professora pediu a minha opinião acerca do que fazer ou dizer à S, explicando-me que pensa que a aluna teve aquela atitude por estar institucionalizada. Penso ter visto em mim uma técnica com formação para resolver este tipo de questões, mas dado que me encontrava numa fase inicial de observação, apenas lhe sugeri que falasse à parte com a S e que a encaminhasse até à psicóloga.

Numa outra perspetiva, as aulas de apoio funcionaram na maioria das vezes em regime de tutoria, os alunos eram retirados da sala da professora titular e encaminhados para a sala de apoio.

A manhã começa com o apoio ao 5ºB. Como tem sido normal, fomos buscar os alunos à sala para os levar até à sala de apoio. (Nota de Terreno, 27/10/2011)

Após o toque de entrada dirigimo-nos à sala de aula onde decorre a aula de Língua Portuguesa, para ir buscar os alunos do 5ºC para a sala do Projeto. (Nota de Terreno, 09/11/2011)

O regime tutorial é produtivo para estas crianças/jovens, na medida em que se sentem mais soltos e predispostos para o processo de ensino - aprendizagem. Veja-se o exemplo do aluno J, que numa aula de assessoria se recusou a ler, por vergonha dos colegas. *Não quero ler, não sei. Mande-me para a rua se quiser (Nota de Terreno, 15/11/2011).* Já na semana seguinte na aula em regime de tutoria, o próprio se ofereceu para ler. *Stôra posso ler a seguir? (Nota de Terreno, 22/11/2011).* O facto de estar em pequeno grupo fez com que o J se sentisse mais à vontade e até pedisse para ler, dificuldade acrescida para este jovem que se pôde notar durante as várias sessões em que participou. Outras situações em que o Projeto se assemelha importante são nos testes de avaliação, uma vez que muitos alunos realizaram os mesmos durante as sessões de apoio, a fim de poderem ter um acompanhamento mais individual. Na sua maioria, os alunos que realizaram ao longo dos três períodos as fichas de avaliação em contexto de tutoria são alunos que, normalmente, não respondem a uma única pergunta nos testes. Segundo as professoras titulares, estes alunos sentem-se incapazes de os realizar e desistem simplesmente. Em regime tutorial com o esclarecimento das questões e, sobretudo, com a leitura do texto para interpretar, os alunos conseguem até obter notas positivas, levando-os a ter uma maior autoestima, acreditando em si mesmos.

No 5º C acompanhei o C na realização do teste de avaliação, li e interpretei com ele, oralmente, o texto e expliquei-lhe as perguntas. O aluno fez quase toda a ficha de avaliação, o que segundo a Professora titular é raro, já que o aluno falta imenso e quando vem as aulas não trabalha (Nota de Terreno, 30/11/2011).

As aulas do 6ºE e do 6ªF funcionou em assessoria, uma vez que os alunos realizaram o teste de avaliação. Em ambas as turmas ajudamos os alunos que

normalmente vão ao apoio de regime tutorial, pois são o que normalmente apresentam maiores dificuldades de compreensão (Nota de Terreno, 07/02/2012).

Nas sessões do Projeto nas quais tive oportunidade de observar e participar, as questões de indisciplina são claras, questões estas associadas ao abandono e absentismo por parte das crianças/jovens envolvidas no mesmo como pude constatar ao longo da minha estadia.

A aluna S disse estar pela terceira vez no 6º ano porque esteve institucionalizada num Lar da cidade do Porto durante um ano e esteve lá sem sair durante muito tempo e por isso, reprovou por faltas (Nota de Terreno, 11/10/2011).

No 6ºC, os alunos não deixam que a aula comece, fazem imenso barulho, falam todos ao mesmo tempo. O D foi mal-educado com a professora de apoio, responde de modo desadequado ao contexto da sala de aula e não obedece ao que lhe é sugerido (Nota de Terreno, 30/10/2011).

Durante a realização da atividade, o aluno J volta a manifestar atitudes de recusa na realização de trabalhos e no, cumprimento das regras de sala de aula. Na sequência destes comportamentos, quando a professora lhe pediu para corrigir os exercícios o aluno responde “Não precisa corrigir, eu fiz à sorte”. Aquando desta resposta, a Professora pede-lhe o caderno onde escreveu um recado para o encarregado de educação. Escreveu-lhe também uma frase longa, a qual o aluno teria de copiar vinte vezes, e o que este faz é rasurar por cima do que a professora escreveu, dizendo estar a copiar mesmo (Nota de Terreno, 09/11/2011).

Durante a leitura do texto, o F, FI e o R estiveram sempre a conversar a retirar objetos da mochila. Foram abordados diversas vezes, ainda assim, continuaram a conversar e a fazer comentários impróprios no decorrer da aula. O F esteve sempre virado de lado na cadeira, de modo a falar melhor com os colegas. A professora mandou-o virar para a frente, contudo ele manteve-se igual. O FI esteve sempre a contrariar a professora, cada coisa que a professora dizia, ele tecia comentários. A Professora entrevistou e disse-lhes que eles têm uma má posição na sala, ao que ele responde: Então, porquê? Estamos sentados! Qual é o mal? (Nota de Terreno, 03/01/2011).

Esta última nota de terreno deixa perceber a atitude que estes alunos têm perante a Escola, atitudes desprovidas de interesse e, neste caso, sem respeito

pela figura do Professor. Os três alunos são repetentes e de todas as vezes que reprovaram a justificação está aliada a problemas de comportamento (faltas disciplinares, suspensões...). Sobretudo o FI e o R que já estão pela quarta vez no 6ºano e mantêm a postura de quem não precisa da Escola para nada. Conseguem ser líderes dentro da sala de aula, controlando muitas vezes a aula, pois sabem que as atitudes que têm vão ser condicionantes do decorrer da sessão, tal como vão condicionar os colegas no processo de aprendizagem. Nestes casos é preciso controlar e ter pulso perante o líder e, aí o Professor conseguirá, de um modo mais fácil, controlar a turma e mobilizar a atenção dos alunos.

Em outros momentos fui “forçada” a intervir como técnica que busca a profissionalidade em Ciências da Educação, e por isso, foi necessário apropriar-me de diferentes contributos teóricos, como é o exemplo da situação descrita de seguida:

Num momento morto da aula, enquanto eu e a professora de apoio corrigíamos os exercícios no caderno aos alunos, um dos exercícios referia-se à cidade de Lisboa ao que o M comenta que já foi a Lisboa com o pai e que gostou muito de ir ao Jardim Zoológico. Perante o comentário do M disse que também já lá tinha ido e que também tinha gostado. No decorrer do meu aparte, o M, muito convencido de si e muito sério, diz saber que eu lá tinha estado porque me tinha visto numa jaula. De imediato os ânimos alteraram-se com a professora de apoio a querer pôr o aluno na rua e os restantes colegas a fazer força para que o mesmo acontecesse. No meio de tanta confusão percebi que o M estava arrependido e que o disse porque queria ser engraçado. O M não foi expulso e continuou dentro da sala muito cabisbaixo (Nota de Terreno, 21/02/2012).

O que está relatado nesta nota de campo não ficou apenas pelo contexto sala de aula, pois a professora de apoio não achou que aquela atitude se pudesse ter e comunicou-a à diretora de turma, que não fez nada mais nada menos que ligar para o encarregado de educação e relatar o sucedido, querendo suspender o M e retirá-lo das aulas de apoio. Quando o assunto se aproximou dos meus ouvidos, decidi comunicar o sucedido à orientadora local, pedindo-lhe que me deixasse falar com a diretora de turma e explicar-lhe a minha posição, já que o acontecimento tinha sido diretamente comigo. Falei com a diretora de turma, expliquei-lhe o que tinha conversado com o M e que ele o tinha feito sem

consciência e que atitudes drásticas como as que queria levar a cabo não seriam positivas para o M, levariam-no a tornar-se, ainda mais, absentista e o facto de o retirar do apoio poderia fazer com que este não conseguisse ter aprovação positiva à unidade curricular de Língua Portuguesa.

As sessões de apoio também funcionaram como um espaço de diálogo e partilha entre os alunos e entre os alunos, a professora e eu. Foram vários os momentos de interação na turma do 6ºE, uma vez que os alunos gostavam e sentiam-se à vontade para falar connosco.

Mais uma terça-feira à tarde e estamos nós no apoio com o 6ºE. Esta semana há jogo do FC Porto e o M começa por dizer que tem bilhetes para vender a 10€ para o jogo, inclusive perguntou-nos, a mim e à professora se queríamos. De imediato dissemos que aquelas conversas não eram para ter na sala de aula. Mas os outros alunos ficaram empolgados com o tema e começaram a trocar ideias. A dada altura, sem mesmo nós termos a noção, a conversa tinha progredido para outros campos. Olhamos uma para outra e achamos que a conversa podia e devia continuar, podia ser uma aula mais produtiva do que o que esperávamos. O M falou da forma como arranjava os bilhetes, o R a dado momento, já falava do modo como vendia ganza. Não sabia o que dizer, o que fazer e nem o que pensar, nunca tinha estado naquela situação, em que os alunos “desabafam” acerca da sua vida, da sua vida fora das paredes da escola e dentro das imediações do bairro. Ao que estão sujeitos em tenra idade e como parecem tão adultos sem o serem. Consegui pegar na conversa...Não quis que deixassem de confiar em mim nem na professora, por isso não fui austera nem direta com eles. Tentei intervir de um modo subtil nas vivências e experiências ali narradas, deixando dicas e formas de agir diferentes daquelas que eram adotadas. Sabia o valor das palavras que estava a proferir, sabia que podiam não ter o mínimo efeito, mas não custava tentar (Nota de Terreno, 24/04/2012).

A nota de terreno acima transcrita deixa transparecer um outro lado do Projeto, e por sinal um lado a ser explorado. Claro que este tipo de conversas não surgem do nada e é preciso se criem condições para que estas aconteçam. O nosso modo de agir e de estar fez com que o grupo presente no apoio tutorial visse em nós pessoas que são capazes de guardar segredos. Estes alunos não falam à toa, têm medo e receio de serem julgados e, por isso, tantas vezes, vivem vidas paralelas e de angústia, de quem não fala e de quem não pode contar as

suas experiências. Para muitos professores são impensáveis estas interações, pensam ser liberdade a mais para os alunos, como muitas vezes ouvi nos corredores da escola. Sim, não podemos ser totalmente permissivos e aceitar tudo, há que fazer a distinção entre o que é o recreio e o que é a sala de aula. Contudo, se o aluno consegue e sabe que o Professor o pode ouvir, vai encarar a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem não só ao nível académica mas ao nível pessoal e social.

Nas sessões que observei também pude verificar que estes alunos têm conversas de adultos, falam de temas como o álcool de um modo livre e descomprometido. Veja-se o exemplo da Ra do 6ºF:

Ra: Já foi ao bar novo da Arca d'Água?

Professora: Não! E essa conversa não interessa neste momento da aula.

Ra: Ah, eu fui lá na sexta-feira. E bebi caipirinha, é mesmo bom, mesmo docinho.

Professora: Mas tu não tens idade para beber!

Ra: Ah, mas o meu pai vira costas e eu bebo. Comecei a beber com 11 anos, no campismo. Também gosto de cerveja com groselha.

Também já vi o meu pai bêbado e é demais. É muito engraçado, limpa a casa toda à minha mãe. Mas fica assim mais vezes no campismo (Nota de Terreno, 15/05/2012).

Este relato deixa emergir questões como os comportamentos adquiridos por estes jovens, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos de idade. Esta nota de terreno vai ao encontro da anterior, uma vez que os alunos ao relatarem este tipo de situações, o Professor terá oportunidade de intervir e mostrar que este tipo de atitudes não são tão banais quanto se assemelham. É de valorizar a interação entre alunos e professores, pois as interações positivas podem ser uma alavanca para estes se sentirem mais acolhidos no espaço da sala de aula e se mostrarem predispostos para o processo de ensino-aprendizagem.

Estas pequenas reflexões são o mote para o capítulo que se segue, uma vez que foram estas e outras observações que permitiram a criação do dispositivo de monitorização e avaliação.

CAPÍTULO V – CRIAÇÃO DO DISPOSITIVO DE MONITORIZAÇÃO E AVALIAÇÃO

É chegado o momento de expor aquilo que foi o projeto desenvolvido no âmbito do estágio realizado durante o ano letivo 2011/2012. Como já fui apontando, a criação do dispositivo de monitorização e avaliação do Projeto “Tempo Para Aprender” surge no decorrer do processo de estágio e emergiu de conversas informais com os diferentes atores envolvidos no contexto em questão. Assim, numa primeira instância é pertinente fazer uma pequena análise dos dados existentes no que diz respeito ao processo avaliativo das crianças e jovens envolvidas no Projeto, a fim de perceber certas particularidades do mesmo processo, para num momento posterior fundamentar o dispositivo criado.

Deste modo procedi à análise dos relatórios do Projeto do ano letivo anterior e do ano letivo corrente, bem como recolhi as pautas dos alunos envolvidos no Projeto nesses dois anos. O objetivo desta recolha de dados prende-se com o intuito de saber se há relação de notas entre os alunos que já frequentavam o Projeto no ano letivo 2010-2011 e que continuaram este ano, bem como aqueles que frequentaram apenas este ano. Assim, durante este ano pude contactar com vários alunos que já haviam frequentado o Projeto no ano precedente, como é o caso dos alunos que estão este ano no 6º ano: E, Fa, Ta, S e Vi. A tabela que se segue mostra as classificações obtidas pelos alunos que frequentaram o Projeto nos dois anos letivos.

Tabela 1 – Classificações de Língua Portuguesa nos anos letivos 2010-2011 e 2011-2012

ALUNOS	ANO LETIVO 2010-2011			ANO LETIVO 2011-2012		
	CLASSIFICAÇÕES			CLASSIFICAÇÕES		
	1º Período	2º Período	3º Período	1º Período	2º Período	3º Período
E	2	2	3	3	2	2
Fa	3	2	3	3	3	3
Ta	2	2	2	3	3	3
S	3	3	3	3	3	3
Vi	3	3	4	3	2	2
N	2	2	2	3	3	3
P	2	2	2	3	3	3
T	2	2	2	2	2	2
L	2	2	2	2	3	2
JM	2	2	2	2	2	2
V	3	3	3	3	2	2
C	2	3	3	3	3	3

Deste modo, o E no ano letivo 2010/2011 teve 2 no 1º e 2º período, obtendo a nota 3 no final do ano, o que pode ser explicado pela sua permanência nas aulas de apoio. Durante este ano continuou a frequentar o Projeto, tendo 3 no 1º período, piorando ao longo do ano, com 2 no 2º e 3º período. O aluno manifestou alguns problemas de concentração, mostrando-se desmotivado, faltando a maioria das vezes às aulas de apoio. Não há então uma linha de evolução positiva referente a este aluno, uma vez que os objetivos gerais do Projeto não foram cumpridos. O Fa do atual 6º C tem como notas finais: 3,2 e 3, 1º, 2º e 3º período respetivamente. Durante este ano conseguiu manter a sua nota positiva de 3 durante os 3 períodos escolares. No caso deste aluno pode afirmar-se que o Projeto surtiu o efeito desejado, dado que o aluno melhorou as suas dificuldades mantendo a nota positiva pelo seu esforço e empenho na aquisição das aprendizagens, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem. A aluna Ta no ano letivo precedente manteve a sua classificação negativa (2) durante o ano letivo, mesmo frequentando o Projeto desde o 1º período. Por seu turno, manteve-se durante o ano letivo 2011-2012 nas aulas de apoio, atingindo nota positiva de 3 nos três períodos. Pode aqui constatar-se que a sua permanência no Projeto deu frutos positivos; não se verificaram ganhos do ponto de vista avaliativo logo no ano em que iniciou a frequência no Projeto mas no ano subsequente tal pode verificar-se, através das suas notas positivas nos testes de avaliação e no final dos períodos. A aluna S, também do 6º C, à semelhança dos colegas enunciados até então frequentou o Projeto “Tempo Para Aprender” no seu ano de implementação, continuando a frequentar o mesmo no segundo ano de existência. As notas da aluna durante os dois anos letivos são lineares, uma vez que obteve sempre a nota final de 3 à unidade curricular. Contudo, apesar da nota ter sido sempre a mesma, os relatórios analisados deixam perceber que a aluna tinha algumas dificuldades no que diz respeito ao processo de aprendizagem, que foram sendo colmatadas ao longo deste ano letivo. Não deixa de ser uma aluna que apresenta algumas carências linguísticas, contudo o facto de estar inserida nas aulas de apoio é uma mais-valia para o seu progresso e sucesso. O Vi está no Projeto desde o ano letivo anterior, sendo que a sua seleção para o mesmo está mais ligada às dificuldades de concentração, uma vez que é um aluno que não apresenta dificuldades de aprendizagem. Podem prová-lo as suas notas do ano letivo 2010/2011: 3 no 1º e 2º período e 4 no último período. Já durante este

ano, as coisas pioraram um pouco, o que até levou à reprovação do aluno. No 1º período o aluno teve 3, o que não se manteve durante o ano, obtendo nota negativa de 2 no 2º e 3º período. À semelhança do E, também o Vi se revelou absentista a partir do 2º período, prejudicando assim o seu rendimento e aproveitamento escolar.

Outros casos presentes na tabela são aqueles alunos que, mantendo-se no Projeto durante os dois anos letivos, são repetentes. O N do atual 5ºB teve sempre nota negativa durante o ano letivo 2010/2011, modificando a sua situação durante este ano, em que obteve sempre nota positiva de 3. O aluno apreende bem os conteúdos e é empenhado, contudo a sua permanência durante todo o ano letivo 2011/2012 justifica-se pelo seu comportamento, uma vez que a professora titular considerou que se o retirasse no 2º período poderia fazer com que este se desmotivasse pela disciplina. Tal como o N, o P do 5º C teve as mesmas classificações nos anos letivos em análise. O P tem dificuldades de concentração nas aulas, pois adora brincar com os colegas, distraíndo-se a si e aos outros facilmente. Assim, a sua frequência no Projeto é positiva, já que o aluno adere bem ao formato tutorial, o que é uma vantagem para si e para os restantes que ficam na sala de aula da Professora titular. O T não se apresenta como um caso de sucesso, pois as suas notas são o reflexo das suas atitudes perante a escola. O aluno teve sempre nota negativa ao longo dos dois anos letivos de frequência no Projeto. Já esteve integrado na medida política educativa de apoio às Necessidades Educativas Especiais mas este ano letivo foi retirado, pois a Professora responsável achou não ser um caso que se integre nesse campo. Ainda assim, o aluno continuou a ser ajudado do ponto de vista avaliativo, nos testes de avaliação, tendo oportunidade de ver todas as questões esclarecidas e interpretadas. Por norma, os alunos que realizam os testes no apoio têm vantagem, o que é tido em conta no momento de receberem as suas classificações. O L, no ano letivo anterior, manteve a nota negativa de 2, o que se alterou durante este ano, apenas no 2º período. O L começou com 2 no 1º período, conseguindo obter a nota positiva no período seguinte, nota justificada pela sua assiduidade, interesse e empenho como o comprovam os relatórios. Contudo voltou ao absentismo, regra que já o havia acompanhado durante o ano letivo precedente e que o levou a repetir o 5º ano. Infelizmente, e apesar de no 2º período dar uma volta de 180º, o L voltou a desmotivar-se e, por isso, é

novamente repetente. O L e o JM são irmãos e ambos repetentes, pelo elevado absentismo e intermitente abandono precoce. A V frequentou as aulas de apoio durante o ano letivo 2010-2011 obtendo nota positiva em todos os períodos. Já este ano, apesar de ter começado com 3 no 1º período, a situação piorou no 2º e 3º período, não pelas suas dificuldades mas sim pela sua ausência nas aulas, não só nas de Língua Portuguesa mas a todas as unidades curriculares. A V afirma “eu só quero fazer o 6º ano, é só o que o meu pai me deixa fazer. Também para aquilo que eu vou fazer o que sei já chega. Já estou noiva, o meu pai só está à espera que eu termine este ano” (Nota de Terreno, 04/01/2012). A V vai abandonar a escola precocemente, pois a sua cultura (cigana) não permite que frequente a escola durante muito tempo. A C começou a assistir às aulas de apoio no 1º período do ano letivo 2010-2011, no qual obteve a classificação de 2, contudo a sua permanência no Projeto fez com que passasse para a nota positiva de 3, mantendo-a durante este ano letivo.

Outros são os alunos que apenas frequentaram o Projeto este ano. A tabela que se segue apresenta as classificações dos alunos nos três períodos escolares.

Tabela 2 – Classificações de Língua Portuguesa no ano letivo 2011-2012

ANO LETIVO 2011-2012		
ALUNOS	CLASSIFICAÇÕES	
	1º Período	2º Período
M	4	4
DP	4	4
B	3	3
A	3	4
J	2	3
I	2	3
L	2	3
R	2	3
E	2	3
D	2	3
F	3	2

As quatro primeiras linhas da tabela dizem respeito aos alunos do 6º A que se inserem na vertente do Projeto que pretende melhorar as notas dos alunos que já têm nota positiva mas que gostariam de ter melhor. São, então, o caso da M, do DP, da B e do A. A M começou com 4 no 1º e 2º período atingindo o 5 no 3º período, tal com o DP. A B teve 3 no 1º e 2º período, e 4 no último período. Já o A começou com 3 no 1º período, passando para 4 nos restantes períodos.

De uma maneira geral, os restantes alunos mantêm-se numa dinâmica positiva, começando o ano letivo com nota negativa, conseguindo passar para nota positiva de 3 nos restantes períodos, como são os casos da J, da I, da L, do R, do E e do D. No 5º ano também o J, a B, o M, o D e o Mi reproduzem a mesma realidade. Claro que nem tudo é sucesso e existem casos de insucesso, em que o Projeto não modificou a realidade existente, casos de alunos que começaram o ano com nota positiva e que terminaram com nota negativa, casos explicados por diferentes motivos e com diferentes origens. Veja-se, por exemplo, o F do 5º F que começou o ano com 3 e com atitudes de um aluno empenhado e interessado em passar de ano, contudo a meio do 2º período decidiu faltar à maioria das aulas e às que já tinha sempre faltas disciplinares. Outros casos não mencionados são: a S e o J que já eram repetentes do 6º ano, e também começaram o ano com vontade de quem quer aprender e passar de ano mas voltaram das férias de Natal com os objetivos alterados, começando por faltar regularmente, deixando de vir por completo à escola. Não se pode afirmar que o Projeto seja um oásis no Agrupamento em estudo, contudo pode ser uma fonte de mudança para um futuro mais positivo. A tabela abaixo demonstra como numa amostra de 23 alunos se pode verificar quantos melhoraram, quantos mantiveram e quantos pioraram as classificações à unidade curricular de Língua Portuguesa durante o ano letivo 2011-2012.

Tabela 3 – Resultados Finais de Língua Portuguesa

ANO LETIVO 2011-2012		
MELHORARAM	MANTIVERAM	PIORARAM
10	8	5

Verifica-se, desta feita que da amostra analisada, dez alunos melhoraram o seu desempenho escolar, oito mantiveram e, apenas, cinco pioraram. São, de facto, grandes as oportunidades que o Projeto oferece a estes alunos; podem não ser, ainda, as suficientes e as mais adequadas para a mudança ambicionada. Não se podem justificar as reprovações, o abandono, o absentismo e o insucesso como consequências do Projeto. Podem sim criar-se mecanismos de auscultação do cumprimento dos objetivos deste mesmo Projeto e é aí que se justifica a criação do dispositivo de monitorização e avaliação.

No capítulo teórico já foram apontados alguns indicadores fundamentais e imprescindíveis para o desenvolvimento da avaliação de um projeto. Será necessário definir o tipo de avaliação que mais se adequa ao projeto, a viabilidade da avaliação, o orçamento (caso seja necessário), o papel do avaliador, elaborar uma proposta de avaliação tendo em conta a análise contextual, e por fim, decidir o design da avaliação através de um plano de gestão onde estão presentes os critérios e os indicadores. Desta feita, e tratando-se de um projeto desenvolvido no interior da escola, justifica-se a opção pela avaliação interna que se

“destina a informar os actores do sistema sobre os mesmos elementos, destina-se a ajudá-los a reflectir sobre as suas acções e sobre a própria organização e, consequentemente, procura obrigá-los a mudar para melhorar a qualidade do serviço que prestam à comunidade escolar em que se inserem, e num âmbito mais alargado, a todo o público em geral” (Dias & Melão, 2009:195).

A viabilidade da avaliação do projeto deve ser garantida, uma vez que os objetivos da avaliação devem ser assentes em pressupostos válidos e coerentes, para não se correr o risco de pôr em causa os princípios definidos a priori na construção do projeto. Ao avaliador cabe-lhe descortinar e ser um conhecedor nato do projeto que vai avaliar. Neste caso, tive de mergulhar no Projeto “Tempo Para Aprender” a fim de poder criar o dispositivo de avaliação, definido os critérios e dimensões a avaliar, tornando-os coerentes com aquilo que são os objetivos do Projeto. O meu objetivo foi lançar as bases do que poderá ser um instrumento de avaliação a ser usado pela instituição acolhedora do estágio. A análise contextual da avaliação passou pela recolha de dados descritos acima com o objetivo de ter “um quadro tanto quanto possível completo da situação em que o projecto se vai

desenvolver” (Freitas, 1997:15). Surgem, ao longo destas etapas, questões a que a avaliação deverá responder, como:

- Entender se as notas positivas obtidas pelos alunos estão em correlação com a frequência do Projeto;
- Se se verifica maior autoestima;
- Se os alunos estão satisfeitos com a participação no Projeto;

Estas são apenas algumas questões possíveis e passíveis de serem respondidas através dos indicadores mobilizados para o dispositivo. “Cada pergunta implica (ou pode implicar) um tipo de informação específico, pelo que o avaliador deve estar atento” (Ibidem:17). Para definir os critérios e os indicadores devem-se analisar os objetivos do Projeto e verificar se os critérios definidos são coerentes. Por exemplo, se o projeto pretende “melhorar o desempenho escolar dos alunos”, o critério correspondente será “verificação de um aumento (significativo) do desempenho escolar”.

Durante este ano letivo pude observar diversos indicadores que são possíveis de mobilizar para o dispositivo de avaliação para o Projeto. Já apresentei dados que dão conta do desempenho escolar dos alunos, mas as notas de terreno permitem retirar outras dimensões também importantes e fundamentais para o sucesso do Projeto, onde os objetivos gerais possam ser cumpridos. A interação entre professores e alunos está patente nas sessões observadas. Veja-se, a título de exemplo, alguns excertos de notas de terreno em que a professora de apoio tenta ser benevolente perante as atitudes dos alunos, a fim de os motivar para o processo de ensino-aprendizagem.

O aluno J tem muitas alterações de humor, mostrando-se violento. Hoje começou aos murros à parede, e a professora teve o cuidado de o chamar e falar em tom baixo com este com o objetivo de o acalmar, o que de facto aconteceu, pois este sentou-se e esteve atento durante a sessão de apoio. Noutro contexto, como é o caso de uma aula normal, o professor titular poderia não ter a mesma atitude de benevolência perante as atitudes do aluno. (Nota de Terreno, 07/11/2011).

Esta interação também está marcada pela tentativa de adaptação dos conteúdos da unidade curricular de Língua Portuguesa às necessidades/dificuldades dos alunos, sempre com o fim último de os motivar para a aprendizagem.

Durante o início da sessão pude constatar que os alunos revelam dificuldades ao nível da interpretação de textos e, por essa mesma razão, a professora recorreu à estratégia da “Casinha da Narrativa”, primeiro para prender a atenção dos alunos, desenhando no quadro, e para os fazer entender de uma outra forma como se procede à interpretação e construção de um texto narrativo. A estratégia teve realmente sucesso uma vez que, no geral, o pequeno grupo foi capaz de construir um texto simples, mas assente nas diretrizes enunciadas pela professora. As composições são também uma fraqueza deste grupo de alunos do 6ºC. (Nota de Terreno, 17/10/2011).

As interações são também fundamentais não somente ao nível de professores e alunos, mas entre professores e entre alunos. Entre professores as minhas observações e registos passam pela sala de professores e corredores, onde se verifica uma fraca interação entre estes. Falam pouco sobre a evolução dos alunos presentes no Projeto, seja esta positiva ou negativa, existe uma precária troca de informações e registos que possam contribuir para a mudança e alcance dos objetivos delineados pelo Projeto “Tempo Para Aprender”. Os registos que existem surgem somente no final de cada período, onde cada professor de apoio envia os seus registos ao professor titular e ao diretor de turma, fazendo uma avaliação global do aluno, dando notas qualitativas ao mesmo na participação, assiduidade, interesse, comportamento e aproveitamento. Além destes registos, os professores titulares têm acesso à síntese descritiva de cada sessão de apoio, onde estão expostos os conteúdos trabalhados em cada uma.

As interações entre alunos foram observadas diversas vezes durante a minha permanência no contexto em análise.

Como tem sido normal, fomos buscar os alunos à sala para os levar para a sala de apoio. O aluno J estava à porrada com outro aluno da turma. Depois da professora os separar, o aluno J ficou bastante perturbado, inclusive desceu as escadas e disse que ia embora. (Nota de Terreno, 27/10/2011).

Os alunos do 6ºC conseguem unir-se e fazer com que a aula não comece. Conversam entre eles, negando a minha presença e a da professora titular. Claro que a brincadeira não dura muito tempo, uma vez que a professora os manda abrir de imediato o caderno e escrever 50 vezes uma frase como castigo. (Nota de Terreno, 14/11/2011).

Além destes aspetos enumerados até agora, também a autoestima dos alunos emerge de algumas notas de terreno, sobretudo quando os alunos obtêm notas positivas à unidade curricular e sentem que o seu empenho nas aulas de apoio não é em vão e que vale a pena esforçarem-se. No fim deste ano letivo, o grupo de professores de apoio resolveu criar um pequeno questionário de auscultação da satisfação dos alunos com o Projeto, onde constam seis questões, quatro de resposta fechada e as duas últimas de resposta aberta. O questionário foi passado a todas as turmas onde o Projeto funciona, não somente aos alunos presentes nas sessões tutoriais, mas a todos os alunos da turma, uma vez que uma das premissas do Projeto é que toda a turma beneficie do Projeto, já que quando os alunos são retirados da sala os restantes beneficiam do Projeto porque a turma fica reduzida, potenciando o processo de aquisição de conhecimentos. As questões passam por saber se o aluno participou nas sessões de tutoria ou apenas nas de assessoria; se gostaria de voltar a participar no Projeto e de que forma; em que acha que o Projeto o beneficiou; o que acha do Projeto e se gostou de fazer parte e, por último, o que mudaria se voltasse a participar no Projeto.

Após esta pequena apresentação dos dados empíricos é necessário apresentar o que poderá ser o dispositivo de avaliação, em que indicadores assenta, quais as dimensões a avaliar e quais os agentes a interrogar ou documentos a analisar. Desta feita, embora o estágio tenha dado algumas respostas a diferentes dimensões, ainda carece de abordar algumas de modo mais aprofundado e por isso, subdividirei as categorias tornando a apresentação do dispositivo mais clara. Assim sendo as categorias são: desempenho escolar, absentismo e abandono escolar, satisfação com a participação, autoestima, interação entre professores e alunos e por fim, interação entre professores.

A. Desempenho Escolar

Neste ponto poderia considerar-se as grelhas já existentes que dão conta dos progressos dos alunos nos diferentes períodos, grelhas essas em que me baseei para apresentar os dados empíricos. Contudo, para existir uma clara monitorização a este nível proponho que haja uma comparação de notas dos alunos, ou seja, ver qual a nota do ano anterior do aluno à unidade curricular e ver qual a nota que obtém a partir do momento que fazem parte integrante do Projeto.

Já o fiz na primeira parte deste capítulo, aquando da exposição de alguns casos concretos, e assemelha-se uma ferramenta importante a nível de avaliação contínua. Permite ainda que, tanto o professor titular como o professor de apoio, tenham um conhecimento mais próximo do aluno, o que pode levar a tomar determinadas opções com o mesmo, com o fim último de melhorar o seu desempenho e reduzir as suas dificuldades, promovendo o sucesso escolar, objetivo esperado pelo Projeto “Tempo Para Aprender”.

Além da grelha de leitura apresentada poderia haver, também, um ‘controlo’ mais regular do desempenho dos alunos envolvidos nas sessões de apoio. Assim, aquando da realização de cada teste de avaliação, poderia ser preenchida uma grelha onde constassem os domínios em que cada aluno mais errou, e a partir daí ambos os professores cooperariam em detrimento de trabalhar as dificuldades com cada um, melhorando assim os conteúdos onde os alunos se sentem menos à vontade. Penso ser uma alternativa e uma estratégia a ser usada, uma vez que o Projeto tem como premissa um ensino individualizado de acordo com as carências de cada aluno.

B. Absentismo e Abandono Escolar

Como já exposto no capítulo II, ao abandono escolar estão atreladas diversas origens e no que diz respeito aos fatores individuais, como são o caso das retenções, das dificuldades de aprendizagem e de questões de indisciplina, o Projeto não pode ficar indiferente. Por isso, há que determinar algum tipo de intervenção a este nível com o intuito de diminuir o abandono e o absentismo escolar, temas prementes na Escola onde se desenvolveu o percurso de estágio. Poder-se-ia considerar um sistema de troca entre professores e alunos, onde seriam contabilizadas as faltas e os processos disciplinares de cada aluno. Mais concretamente, se o aluno no fim de cada mês tivesse menos de 3 faltas e nenhum processo disciplinar seria beneficiado nos testes de avaliação, tendo já à partida dez pontos, isto é, um valor. Esta recompensa poderá motivar os alunos para a diminuição do número de faltas e para a ausência de questões de indisciplina. Também é útil uma vez que vão para os testes mais motivados, já que têm um valor adquirido pelas suas atitudes positivas. Pode assim juntar-se o

útil ao agradável, e esta estratégia ser promotora de melhores resultados ao nível do desempenho escolar.

C. Satisfação com a Participação

Nesta categoria, como também já foi referido na primeira parte deste capítulo, a Escola, mais propriamente o grupo de professores de apoio, realizaram um inquérito de satisfação a passar a cada aluno. O inquérito pode ser reajustado e além, de ser passado no final do ano letivo, ser passado também no final de cada período, já que existem alunos que apenas frequentam as sessões durante um período. Casos são os daqueles alunos que estão no Projeto para ter resultados excelentes, como passar do nível 4 para o nível 5, e nessas turmas quase todos os alunos passam pelo Projeto, rodando entre si nos diferentes períodos.

Para aferir a satisfação com a participação, os inquéritos devem ser passados a toda a turma como foi feito, e além das questões presentes, tentar especificar em que domínios concretamente o Projeto ajudou cada aluno. Por isso, deveria existir um inquérito diferente para as unidades curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Após a recolha dos inquéritos seria pertinente que fossem analisados e fossem tiradas algumas conclusões, conclusões essas que permitam a monitorização do Projeto e reajustes ao mesmo, que à partida é o que se pretende quando se realiza um levantamento de dados.

D. Autoestima

No ponto D – autoestima, entro num terreno um pouco subjetivo, onde sim os atores principais são os alunos, mas também os professores podem ser inquiridos com esta questão. A este ponto pode ligar-se o ponto B, recorrendo à estratégia apresentada é possível que a autoestima dos alunos melhore. Sendo uma categoria de sentido conotativo, poderia usar-se a relação humana como recurso avaliativo. Partindo do contato estabelecido entre professores e alunos, serem os professores, agentes responsáveis pelo processo de ensino, a conversar com os alunos tentando perceber se foram registados progressos ao nível da autoconfiança e, conseqüente, autoestima. Deste modo, podem realizar uma pequena grelha de observação onde dão conta da ‘conversa informal’. A este

nível dá-se um salto para o ponto seguinte, intimamente relacionado com o exposto agora.

E. Interação entre Professores e Alunos

Assim, a interação entre professores e alunos revela-se fulcral neste tipo de Projetos que promovem o sucesso escolar. As ditas ‘conversas informais’ mencionadas no item anterior podem ser uma alavanca para uma relação salutar. A boa relação entre os alunos e os professores potencia uma melhor aprendizagem, na medida em que os alunos se vão sentir mais predispostos para o processo de ensino-aprendizagem. Como monitorizar esta relação? Cabe a cada professor, seja o professor titular da unidade curricular ou o professor de apoio, lutar para que essa relação saudável aconteça. Pode haver em cada aula um momento de partilha, de diálogo, deixando os alunos mais à vontade e relaxados no início de cada aula, camuflando a sua vontade constante de estar sempre a conversar durante a aula, uma vez que o próprio professor já os deixou ter esse momento.

F. Interação entre Professores

Por último, e como já referi, a interação entre professores é precária tendo em conta as minhas observações. Por isso, a troca de registos deveria ser recíproca, uma vez que não interessa apenas ao professor titular ter a perspetiva do professor de apoio acerca dos alunos. É importante o professor de apoio saber se o aluno obteve progressos à disciplina. Uma troca de informações regular e não apenas no final de cada trimestre seriam favoráveis à monitorização do Projeto.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais que apresento baseiam-se na análise dos dados obtidos durante a minha permanência no estágio, bem como são o resultado da breve intervenção no contexto educativo. São, ainda, uma reflexão em torno da construção da profissionalidade em Ciências da Educação.

Deste modo conclui-se que o Projeto “Tempo Para Aprender” tem conseguido cumprir os seus objetivos ao nível do sucesso escolar, contudo permanecem casos de insucesso. Os casos analisados não se cingem aos casos de sucesso, mas estes conseguem ser superiores aos de insucesso. O meu objetivo inicial foi envolver-me ao máximo no local onde me recebiam, e a dada altura senti-me completa e totalmente integrada, conseguindo envolver-me com as crianças e jovens que eram alvo da minha constante observação. Neste sentido, e como estagiária tive a oportunidade de contribuir para o Projeto com a proposta de criação de um dispositivo de monitorização e avaliação, e algumas sugestões de intervenção. A concretização deste objetivo passou pela análise das notas de terreno, realizadas através da minha observação ao longo das sessões do Projeto. O dispositivo apresenta-se como uma mais-valia para a continuidade do Projeto, na medida em que pretendi enriquecer o mesmo do ponto de vista da avaliação e da monitorização. Além de ser uma forma de monitorização das atividades, a minha proposta vai também ao encontro de linhas de intervenção com a população alvo do Projeto “Tempo Para Aprender”.

Como membro integrante e participante ativa do Projeto durante o período já citado sinto-me na obrigação de deixar algumas sugestões à Escola e aos membros responsáveis pelo desenvolvimento do mesmo. Penso ser favorável uma maior integração dos alunos na comunidade escolar através de uma relação de proximidade entre os atores sociais responsáveis pelo ensino e os seus recetores; a existência de espaços favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem aliado a estratégias curriculares com o objetivo último de promover um maior sucesso escolar entre as camadas jovens. Aliado ao absentismo e ao abandono relembro a minha proposta de adoção de um sistema de troca entre professores e alunos, que podem levar à motivação dos mesmos e à consequente melhoria do desempenho escolar.

A realização deste estágio na Escola EB 2,3 revelou-se primordial na aquisição da profissionalidade enquanto futura técnica em CE. Permitiu-me contactar diretamente com o contexto escolar e com a comunidade educativa

envolvente. Foi um espaço de transformação e, sobretudo, de formação ao nível da aquisição de experiência profissional em contexto real, mobilização de conhecimentos teóricos e procedimentos metodológicos. O estágio permitiu-me abrir horizontes e clarificar algumas questões do ponto de vista reflexivo. As relações estabelecidas em diversos momentos com os diferentes atores sociais: professores, alunos, funcionários permitiram-me construir a minha própria identidade enquanto futura profissional no domínio das CE. Neste sentido, as conclusões que agora apresento incluem também uma pequena reflexão sobre o processo vivido, uma espécie de auto-avaliação onde são enumerados os pontos fracos e os pontos fortes do trabalho desenvolvido. Um dos pontos fracos deste relatório foi a ausência de um contínuo trabalho avaliativo, já que deveria ter sido realizado ao longo do estágio, funcionando como uma espécie de auto-avaliação o que poderia permitir uma visão formativa acerca do vivido, possibilitando reajustes e alterações à medida que o percurso se ia desenvolvendo. Desta feita tal não aconteceu, uma vez que a duração do estágio se apresentou como uma condicionante à aplicabilidade deste processo de auto-avaliação. No que diz respeito ao dispositivo de avaliação, mesmo sabendo que já não seria aplicado no ano letivo corrente, penso que teria sido útil que este fosse adotado, pois, só a aplicação do mesmo me permitiria ter uma maior noção das possíveis falhas que o dispositivo possa ter e dos reajustes a serem feitos. “Saber se um projecto consegue alcançar os seus objectivos devia ser o fim de uma avaliação” (Freitas, 1997:16). Todavia, preocupei-me em adotar e apropriar-me dos diferentes referenciais teóricos pondo-os em prática durante a minha estadia, tanto na criação do dispositivo de avaliação como na intervenção com os alunos, como são exemplo algumas das passagens relatadas no capítulo IV. Considero um ponto forte deste relatório a proposta de criação do dispositivo pois penso ser uma mais-valia para a instituição de ensino onde foi realizado o estágio; bem como a opção pelo método etnográfico que permitiu a criação de laços e a troca de interações favoráveis ao desenvolvimento dos alunos e ao desenvolvimento das minhas competências enquanto futura técnica em CE.

Por isso, é um trabalho que necessita de amadurecimento e, assim, considero-o um ponto de partida e nunca como um ponto de chegada, já que muito está por dizer e fazer. No entanto, valorizo a experiência enquanto

estagiária pelos momentos vividos, pelo amadurecimento conquistado e pelas relações criadas que podem ser uma janela para o futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alaiz, Vitor, Góis, Eunice & Gonçalves, Conceição (2003). *Auto – Avaliação de Escolas: Pensar e Praticar*. Porto: Edições ASA.

Alarcão, Madalena (2006). *(Des) equilíbrios familiares: uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto.

Argüis, Ricardo et al. (2002). *Tutoria com a palavra, o aluno*. Porto Alegre: ARTMED.

Burgess, Robert G. (1997). *A Pesquisa de Terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

Benavente et al. (1994). *Renunciar à escola: o abandono escolar no ensino básico*. Lisboa: Fim de Século.

Benavente, Ana (1990). Insucesso escolar no contexto português: abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, XXV, 715-733. Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223034893G8cGD1nd2Zt45QL6.pdf>

Bogdan, Robert & Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Burgess, Robert G. (1997). *A Pesquisa de Terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.

Canavarro, José Manuel Portocarrero (2004). *Eu não desisto. Plano Nacional de Prevenção do Abandono Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Ministério da Segurança Social e do Trabalho.

Capucha, Luís Manuel Antunes (2008). *Planeamento e Avaliação de Projectos – Guião Prático*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Charlot, Bernard (2000). *Da Relação Com o Saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: ARTMED.

Comissão Europeia, *Relatório Conjunto do Conselho e da Comissão, de 2012, sobre a aplicação do Quadro Estratégico para a cooperação europeia no domínio da educação e da formação (EF 2020)*. Disponível em <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:070:0009:0018:PT:PDF>

Cortesão, Luiza, Leite, Carlinda & Pacheco, José Augusto (2002). “Antes de falarmos em projecto é preciso sabermos do que estamos a falar”. In *Trabalhar por projectos em educação* (22-32). Porto: Porto Editora.

Cosme, Ariana & Trindade, Rui (2010). *Todas as aprendizagens são pessoais, mas ninguém aprende sozinho: gerir as salas de aula como comunidades de aprendizagem*. Curitiba: Editora Melo.

Costa, António Firmino da (1986). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Augusto Santos Silva & José Madureira Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (149-159). Porto: Edições Afrontamento.

Dias, Nuno Fernando de Carvalho & Melão, Nuno Filipe Rosa (2009). Avaliação e Qualidade: Dois Conceitos Indissociáveis na Gestão Escolar. *Tékhnê*, vii (12), 193-214.

Emerson, Robert M.; Fretz, Rachel I. & Shaw, Linda L. (1995). *Writing ethnographic field notes*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ferrão, João (1995). *Caracterização regional dos factores de abandono escolar e insucesso escolar nos 2º e 3º ciclos do ensino básico: estudos de actualização*. Ministério da Educação: Lisboa.

Freitas, Cândido Varela (1997). Princípios gerais para a avaliação de projectos. In *Gestão e Avaliação de Projectos nas escolas* (8-25). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gabinete de Estudos e Planeamento (1992). *Monitorização das Escolas: Observar o Desempenho, Conduzir à Mudança*. Lisboa: Ministério da Educação.

Guerreiro, Sandra (1998). *Insucesso e Abandono Escolar* (11-25). Porto: Cronos.

Jares, Xésus R. (2002). *Educação e Conflito - Guia de Educação para a convivência*. Porto: Edições ASA.

Jorba, Juan M. García (2000). Diários de campo. *Cuadernos Metodológicos*, 31 (-), 10-40.

Leite, Carlinda, Rodrigues, Lurdes & Fernandes, Preciosa (2006). A Auto-Avaliação das Escolas e a Melhoria da Qualidade da Educação – um olhar reflexivo a partir de uma situação. *Revista de Estudos Curriculares*, 4 (1), 21-45.

Leite, Carlinda & Fernandes, Preciosa (2002). *Avaliação das Aprendizagens dos Alunos: Novos Contextos, Novas Práticas (Teoria)*. Porto: Edições ASA.

Marques, Ramiro (1997). Envolvimento dos pais e sucesso educativo para todos: o que se passa em Portugal e nos Estados Unidos da América In Don Davies, Ramiro Marques & Pedro Silva, *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível* (23-48). Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, Ramiro (1997). A Participação dos Pais na vida da Escola como uma componente do modelo da educação pluridimensional In Don Davies, Ramiro Marques & Pedro Silva, *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível* (105-114). Lisboa: Livros Horizonte.

Menezes, Isabel (2010). *Intervenção Comunitária: Uma perspectiva psicológica* (51-60). Porto: Livpsic.

Moreira, Liliana Filipa Carvalho (2011). *Dinâmicas educativas no 1º ciclo para promover o sucesso escolar: Análise das perspetivas de crianças com e sem insucesso escolar e das respetivas Professoras e Pais/Encarregados de educação*. Relatório de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Neves, Tiago (2008). *Entre Educativo e Penitenciário: etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. (45-69). Porto: CIIE e Edições Afrontamento.

Neves, Tiago (2008). *Entre Educativo e Penitenciário: etnografia de um centro de internamento de menores delinquentes*. (117-139), Porto: CIE e Edições Afrontamento.

Neves, Tiago (1998). Etnografia das drogas no Bairro do Cerco do Porto: a economia subterrânea. *Antropológicas*, - (edição especial), 179-183.

Neves, Tiago (2004). A etnografia no estudo do desvio. *Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção – actas dos ateliers do V Congresso português de Sociologia*, 96-101.

Pereira, Íris Sofia da Costa (2011). *A ação da autarquia da Maia no combate do absentismo e do abandono escolar: análise e reflexão a partir de uma intervenção no âmbito da mediação socioeducativa com crianças e jovens em risco de abandonar a escola, suas famílias e professores/as*. Relatório de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Perradeau, Michel (2009). *Estratégias de Aprendizagem: como acompanhar os alunos na aquisição de saberes* (199-231). Porto Alegre: ARTMED.

Prata, Ana Carolina Aires Cerqueira (2007). *Metodologia de Avaliação das Ações Sociais*. -: CEPAL.

Quivy, Raymond & Campenhoudt (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Relvas, Ana Paula (1996). *O Ciclo Vital da Família: perspectiva sistémica* (9-31). Porto: Edições Afrontamento.

Rodrigues, Pedro (1994). As Três “Lógicas” da Avaliação de Dispositivos Educativos. In Albano Estrela & Pedro Rodrigues (coords.), *Para Uma Fundamentação Da Avaliação Em Educação* (93-109). Lisboa: Colibri.

Schfieder, Ulrich et al. (2006). *MAPA- Manual de Avaliação de Planeamento e Avaliação de Projetos*. Cascais: Principia Editora.

Silva, Pedro (1997). A Formação de Professores, a Relação Escola - Família e o Sucesso Educativo In In Don Davies, Ramiro Marques & Pedro Silva, *Os Professores e as Famílias: A colaboração possível* (77-92). Lisboa: Livros Horizonte.

Silva, Joana Bárbara Assunção dos Santos (2009). *Percursos Biográficos de Jovens e Abandono Escolar: em Busca de uma Alternativa?* Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Silva, Sofia Marques (2004). *Figuras e Configurações da Estranheza na Escola: uma etnografia sobre as estratégias e os compromissos de jovens entre grandezas em conflito*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto.

Silva, Sofia Marques (2004). Perplexidades em torno de uma investigação etnográfica na escola. *Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção – actas dos ateliers do V Congresso português de Sociologia*, 84-89.

Terrasêca, Manuela (2001). *Avaliação de Sistemas de Formação. Contributos para a compreensão da avaliação enquanto processo de construção de sentido* (114-130). Porto: FPCE.

Trindade, Rui (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas Práticas pedagógicas*. Porto: ASA Editores.

Trindade, Rui (2005). Escola pública e educação dos jovens. *A Página da Educação*, 14 (141), pp.41.

Trindade, Rui & Cosme, Arianne (2010). *Escola, Educação e Aprendizagem: desafios e respostas pedagógicas*. Rio de Janeiro: WAK Editora.

Trindade, Rui & Cosme, Arianne (2010). *Educar e Aprender Na Escola: questões, desafios e respostas pedagógicas*. Gaia: Fundação Manuel Leão.